

Министерство образования Республики Беларусь
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**
сборник статей
XX АСПИРАНТСКИХ ЧТЕНИЙ
(с международным участием)
9 апреля 2026 г.

*Научное электронное издание
локального распространения*



ISBN 978-985-29-0779-8

© Оформление. Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка, 2026

УДК 37.01 + 378
ББК 74.00
А43

Рецензенты:

Лопатик Т. А., профессор кафедры лексикологии и стилистики УО «Белорусский государственный университет иностранных языков», доктор педагогических наук, профессор;
Фоменко А. А., заведующий кафедрой педагогики, психологии и клинического моделирования с курсом повышения квалификации и переподготовки УО «Белорусский государственный медицинский университет», кандидат педагогических наук, доцент

Редколлегия:

Артемянок Е. Н. (отв.ред.), доцент кафедры педагогики ФСПТ УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент;
Сиренко С. Н., заведующий кафедрой педагогики ФСПТ УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент;
Никитёнок Н. А., доцент кафедры педагогики ФСПТ УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент;
Самусева Н. В., доцент кафедры педагогики ФСПТ УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент;
Царик И. А., доцент кафедры педагогики ФСПТ УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат педагогических наук, доцент

Актуальные проблемы педагогических исследований : сборник статей
А43 XX Аспирантских чтений (с международным участием), г. Минск, 9 апреля 2026 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: Е. Н. Артемянок (отв. ред.), С. Н. Сиренко, Н. А. Никитёнок [и др.]. – Мн. : БГПУ, 2026.
ISBN 987-985-29-0779-8.

В сборнике XX Аспирантских чтений, проводимых кафедрой педагогики факультета социально-педагогических технологий Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, представлены статьи студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей.

Аспирантские чтения – 2026 были посвящены Году белорусской женщины, проводимому в Республике Беларусь, а содержание сборника отражает тематику исследований, которые способствуют повышению качества образовательного процесса в его различных контекстах.

Данное издание будет полезно для сопровождения лекционных, практических занятий и самостоятельной работы студентов, магистрантов, аспирантов, которые находятся на этапе поиска актуальной темы, а также уже выполняющих исследование по схожей тематике. Сборник предназначен для информационной поддержки студентов, выполняющих курсовой или дипломный проект, для преподавателей вузов, ученых и практиков, педагогических работников.

Минимальные системные требования:

Операционная система Windows 98 и выше. Процессор Pentium III, RAM 32 Mb (ОЗУ), HDD 250 Mb
Видеоадаптер с разрешением 800×600, 256-цветов,
32 Mb видеопамати, DVD-ROM, мышь

© Оформление. Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2026

Программное обеспечение: Adobe Acrobat Reader

Издается в авторской редакции

Ответственный за выпуск *Е. Н. Артемянок*
Дизайн обложки *А. М. Романович*

Дата подписания к использованию __.09.2026. __ Мб. Тираж 3 электрон. экз. Заказ 343.
Исполнение: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». Ул. Советская, 18, 220030, Минск. <https://bspu.by>

ОГЛАВЛЕНИЕ

АЛЕКСЕЮК Е. Ю., СМОЛЬКИНА Т. П. КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	6
АНДРЕЮК Е. С. ПОТЕНЦИАЛ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ	12
АРТЕМЁНОК Е. Н. ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИАГНОСТИРОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ И ИННОВИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	17
БАЙЖАНОВА А. П., СМЕРНОВА М. А. ВАЙБ-КОДИНГ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	23
БАНЬ ЦЗИНЮЙ ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ХОРОВОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	28
БАРКОВИЧ О. А. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ АЛГЕБРАИЧЕСКИХ СТРУКТУР БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ МАТЕМАТИКИ.....	33
БОГУЦКИЙ Т. Ф. ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ ВЫБОРА ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ИНСТРУМЕНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ	39
БУЙКО Н. В. РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	43
ВАЖНИК Е. Д. ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «МАТЕМАТИКА» В ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ	49
ВАСИЛЕВИЧ О. П. ИНТЕГРАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС УНИВЕРСИТЕТА СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ У СТУДЕНТОВ	55
ВАСИЛЕВСКАЯ Д. В., СМОЛЬКИНА Т. П. ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	60
ГОЛОВНЯ С. В. ЗЕРКАЛО, ИМЯ И ГРАНИЦА: РОЛЬ МАТЕРИНСКОГО «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА» В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТА ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.	65
ГОНЧАРОВА Е. О. ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	70
ГОРДЕЕВА И. В., МАЛАХОВА Д. А. МЕТОДЫ И ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ	76
ГУДВИЛОВИЧ В. В. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	80
ГУСЕВА Д. И. ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ ГРУППОВЫХ НОРМ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	85

ДЯДЮК И.В. ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕЙ ПРИРОДЕ.....	89
ЖАРСКАЯ И. В. ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА	93
ЗАВАДСКАЯ Д. В. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ И МЕТАПРЕДМЕТНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ	98
ИЛЬИН Е.А. ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ГРАЖДАНИНА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В КООРДИНАТАХ ИДЕОЛОГИИ ГОСУДАРСТВА И ЦЕННОСТИ СУВЕРЕНИТЕТА	103
КОЛЯДКО В. А. ЕДИНСТВО АФФЕКТА И ИНТЕЛЛЕКТА В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОТ ТЕОРИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО К КОНЦЕПЦИЯМ EQ ...	107
КОЧЕРГИНА О. А., СУХОМЛИНОВА М. Г. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ	112
КУЧУРА Д. Г. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ 7-Х КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	117
ЛАЗАРЧУК Л. Л. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ РАБОТЫ В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	122
ЛУКАШЕВИЧ Д. В. СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ГЛАГОЛА «ЛЮБИТЬ» В АСПЕКТЕ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В ПОЭЗИИ МАРИНЫ ШАПОВАЛОВОЙ	126
ЛЮ ЦЗЫЮАНЬ ОСВОЕНИЕ ПОЛИФОНИЧЕСКОЙ ФАКТУРЫ В ФОРТЕПИАННОМ ОБУЧЕНИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....	131
ЛЮ ЦЗЮНЫЦЗЕ ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД: БАЛАНС ОРГАНИЗАЦИОННОГО, СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОМПОНЕНТОВ.....	136
МАЖАРА Ю.С. ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	140
МАШУКОВ Я. М. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СОАВТОР ПЕДАГОГА: СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ	145
МУСАЕВА А. И. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ 9-11-Х КЛАССОВ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ И УСЛОВИЙ	150
МУХТАРОВА Ш. М., КРАУС И. Д. ЦИФРОВАЯ ДЕВИАЦИЯ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ.....	155
НИКИТЁНОК Н. А. ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	162
ПАНЬКОВА Е. Ю. КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА АВТОРСКИХ РАЗВИВАЮЩИХ МЕТОДИК ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА.....	167
ПЕРЕВОЗНЫЙ А. В. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	173

ПЛИСКО Е. В. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	178
ПСТЫГА Ю. Д. СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 6-7-ЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ	183
САМУСЕВА Н. В. КЕЙС-МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ.....	188
САРАЧИНСКАЯ О. И. ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА (НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ПРЕДМЕТОВ).....	193
СМОЛЬКИНА Т. П., КОРОСТЕЛЕВА Н. А. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МИГРАЦИЯ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В БЕЛОРУССКИХ И РОССИЙСКИХ ВУЗАХ	201
СОВОСТЬЮК Т. А. РОЛЬ БИОЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ВРАЧА	207
СОЛНЫШКОВ М. Е. РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ.....	212
ТИМАШКОВА Л. Н. ФОРМИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ (В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)	217
ЦАКУНОВА Е. В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ ТИПОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ.....	223
ШАЛЕСНАЯ А. С. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ НАВЫКОВ ЭТИЧНОГО И БЕЗОПАСНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	227
ШАРАЕВА И. В., МАСИЧ В. В. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ.....	233
ЭСТРАНОВА А. А. ПОТЕНЦИАЛ МУЗЕЯ НА БАЗЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ.....	241
ЮДЕНКО В. Я. ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ.....	246
DING HAO MOTIVATIONAL SUPPORT FOR COGNITIVE ACTIVITY AND SUBJECTIVE POSITION OF ADULT LEARNERS IN THE PROCESS OF LEARNING CHINESE.....	251
LIANG YUNQIAN DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCIES FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN CHINA: CHALLENGES AND STRATEGIES	256
QIN ZIHANG HISTORY OF THE INTORDUCTION AND USE OF ONLINE LEARNING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF SCHOOLS IN CHINA.....	260
JIANG YARUI SHAPING GIRLS' SUBJECTIVITY IN STEM EDUCATION: THE GENDER ASPECT OF DIGITAL TRANSFORMATION.....	266
YI YUQING ASSESSMENT OF GENAI-SUPPORTED LEARNING: PROCESS EVIDENCE, TEACHER JUDGEMENT, AND SELF-REGULATED LEARNING	270

**КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ
МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Е. Ю. Алексеюк

ГУО «Гимназия № 35 г. Минска имени Е. И. Мирковского»,

Т. П. Смолькина

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: метапредметные компетенции, метапредметные результаты, универсальные учебные действия, критерии сформированности, диагностический инструментарий.

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования метапредметных компетенций учащихся на уроках английского языка. На основе требований образовательного стандарта и учебной программы разработаны критерии и показатели сформированности регулятивных, познавательных, коммуникативных и личностных компетенций. Предложен рефлексивно-диагностический инструментарий (анкета самодиагностики) для оценки уровня сформированности данных компетенций у учащихся 9–10-х классов.

**CRITERIA AND INDICATORS OF THE DEVELOPMENT
OF STUDENTS' META-SUBJECT COMPETENCIES IN THE PROCESS
OF TEACHING ENGLISH**

E. Yu. Alekseyuk

SEI «E.I. Mirkovsky Minsk Gymnasium № 35»,

T. P. Smolkina

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Key words: metasubject competences, metasubject results, universal learning activities, proficiency criteria, diagnosis instruments.

Annotation. The article examines the issue of developing students' meta-subject competencies in English language instruction. Based on the requirements of the Educational Standard and the Curriculum, criteria and indicators for assessing the formation

of regulatory, cognitive, communicative, and personal competencies have been developed. A reflexive-diagnostic instrument (a self-assessment questionnaire) is proposed for evaluating the level of development of these competencies among students in grades 9–10.

Повышение качества образования на всех ступенях является приоритетной задачей системы образования Республики Беларусь. Современный эталон образованного человека определяется как высокодуховная, созидательная личность, способная жить в гармонии с окружающими, готовая к постоянному росту и решению задач, не поддающихся автоматизации [1]. Ориентация на формирование навыков, умений и установок определяет принципы компетентного подхода. В его рамках необходимо различать понятия «компетенция» и «компетентность». А. В. Хуторской рассматривает компетенцию как социальное требование к подготовке учащегося, а компетентность – как обладание соответствующей компетенцией [2]. Согласно О. Л. Жук, компетентностный подход задает алгоритм проектирования учебных результатов в виде компетенций как социально задаваемых требований к знаниям, умениям и навыкам, ответственности и самостоятельности выпускника, необходимых для эффективного решения задач в определенной сфере деятельности. [3]. Обобщая исследования белорусских и российских ученых, под компетенцией следует понимать знания и опыт для решения задач, а под компетентностью – способность применять их на практике.

Действующий образовательный стандарт определяет метапредметные образовательные результаты как освоенные универсальные учебные действия (УУД), необходимые для эффективного решения учебных и жизненных задач. УУД ориентированы на анализ, организацию и управление собственным процессом познания, обеспечивая возможность самостоятельно развиваться на протяжении всей жизни. Метапредметные компетенции предполагают овладение УУД познавательного, коммуникативного и регулятивного характера, а также применение предметных и межпредметных знаний [4].

Учитывая генеральную цель обучения иностранному языку (формирование учащихся как субъектов межкультурной коммуникации) авторы выделили четыре группы метапредметных компетенций: *регулятивные* - отражают умения

организации самостоятельной работы, целеполагания, выбора оптимальных способов решения задач, а также навыки самоорганизации, саморегуляции и самоконтроля; *познавательные* - направлены на применение навыков анализа, синтеза, умения решения новых задач, работу с информацией, самообразование и критическое мышление при решении коммуникативных задач; *коммуникативные* – направлены на развитие навыков сотрудничества, работы в команде, умений донести свою точку зрения либо продискутировать в процессе обучения иностранному языку; *личностные* - направлены на формирование морально-этических взглядов, чувства гражданственности и патриотизма, познавательного интереса к овладению иностранным языком как средством коммуникации с представителями иных культур [5]. В педагогической литературе и нормативных документах не представлены конкретные нормы оценивания сформированности метапредметных компетенций. Однако в образовательном стандарте и учебной программе обозначены требования к метапредметным результатам. Основываясь на данных результатах, а также учитывая деятельностную природу компетенций и специфику учебного предмета «Иностранный язык», авторы выделили четыре группы критериев, в основе которых лежат личностно-ориентированный, деятельностный и аксиологический подходы.

Критерий сформированности регулятивных компетенций включает умения целеполагания, планирования, самоконтроля, оценки и коррекции. Показателями сформированности выступают умения формулировать личные цели, составление плана, оценка успехов, внесение коррективов при изменении условий. Высокий уровень характеризуется самостоятельной постановкой целей и рефлексией, низкий – потребностью в постоянной внешней регуляции.

Критерий сформированности познавательных компетенций отражает сформированность логических, исследовательских и информационных умений. Показатели сформированности включают выполнение операций сравнения, анализа, синтеза, самостоятельный поиск информации на иностранном языке, критическую оценку источников. Высокий уровень предполагает свободное применение логических операций и интеграцию знаний.

Критерий сформированности коммуникативных компетенций связан с умениями продуктивного взаимодействия и аргументации. Показателями сформированности данной группы компетенций является участие в групповой работе, логичное изложение мнения на иностранном языке, аргументация позиции, уважение к чужому мнению, поиск компромиссов. Высокий уровень демонстрирует инициативность и лидерство в диалоге.

Критерий сформированности личностных компетенций отражает степень нравственной зрелости и ценностного отношения к знаниям. Показатели являются интерес к языку как средству познания, осознание значимости умений, стремление к самообучению, ответственность за результат, следование этическим нормам. Высокий уровень характеризуется внутренней мотивацией и межкультурной зрелостью.

Процесс формирования метапредметных компетенций носит целостный и системный характер, поскольку компетенции формируются не разрозненно, а в тесной взаимосвязи, что обуславливает комплексность разработанных критериев.

Для оценки уровня сформированности метапредметных компетенций была разработана трехуровневая шкала. Высокий уровень отражает умения самостоятельно организовывать деятельность и решать жизненные задачи. Средний уровень указывает на недостаточную самостоятельность и необходимость опоры. Низкий уровень характеризуется потребностью во внешней регуляции и слабой мотивацией. На основе ожидаемых метапредметных результатов и с учетом возрастных особенностей учащихся 9-10 классов авторами были разработаны анкеты самодиагностики. Анкета содержит 4 блока утверждений (по 5 вопросов в каждом), направленных на диагностику каждой группы компетенций. Формулировки адаптированы возрастным особенностям и носят личностно-рефлексивный характер. Примеры утверждений: «Я понимаю, зачем мы выполняем задание», «Мне интересно решать нестандартные задачи», «В споре я уважаю мнение собеседника», «Я задумываюсь: почему я так думаю?». Разработанный инструментальный позволяет выявить внутреннюю готовность учащегося к учебной деятельности на этапе констатирующего эксперимента.

В ходе анкетирования были опрошены 40 учащихся 9-х классов и 46 учащихся 10-х классов, изучающих английский язык на базовом и повышенном уровнях. Результаты показали, что регулятивные и коммуникативные умения у опрошенных учащихся сформированы преимущественно на высоком уровне. Однако познавательные умения и личностные установки у большинства учащихся 9-х классов сформированы на среднем уровне.

Схожие данные получены в 10-х классах: познавательные умения на высоком уровне менее чем у половины учащихся, а личностные установки распределены между средним и высоким уровнем примерно равномерно. Следует отметить, что анкетирование выявило низкий уровень сформированности коммуникативных умений у отдельных учащихся как в 9-х, так и в 10-х классах.

Анализ данных свидетельствует о недостаточном уровне сформированности метапредметных компетенций учащихся, особенно в познавательном и личностном блоках. Это указывает на необходимость целенаправленной работы по развитию критического мышления и внутренней мотивации. Данные позволяют сделать вывод о недостаточном уровне сформированности метапредметных компетенций учащихся 9–10-х классов. С целью формирования исследуемых компетенций на высоком уровне авторами проводится работа по разработке и внедрению системы заданий проблемного характера. Такие задания позволяют повысить уровень сформированности познавательных компетенций и будут способствовать положительным изменениям уровня сформированности личностных установок. Формирование метапредметных компетенций должно происходить системно, обеспечивая целостность личностного развития и преемственность уровней образования. Разработанный рефлексивно-диагностический инструментарий может быть использован учителями иностранного языка для мониторинга качества образования.

Научный руководитель: Т. П. Смолькина, кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ им. М. Танка.

Литература

1. Зеленко О. В. Универсальные компетенции обучающихся в фокусе научной разработки / О. В. Зеленко, В. Ф. Русецкий, В.Г. Стуканов, А. Н. Торханова, В. Л. Пашко, Т. Е. Титовец, С. М. Остроумова // Вестник образования. – 2025. – № 6. – С. 5-13.

2. Хуторской, А. В. Метапредметный подход в обучении : науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. – М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. – 73 с..
3. Жук, О. Л. Проблемы проектирования компетенций как результатов освоения образовательных программ высшего образования / О. Л. Жук // Высшая школа. – 2017. – № 4. – С. 7-10.
4. «Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования» Постановление Мин. обр. Респ. Бел. 28 ноября 2025 г. №199 [Электронный ресурс]. – URL: https://adu.by/images/2025/12/W22544307p_1765918800.pdf . – (дата обращения: 15.02.2026)
5. Алексеюк, Е. Ю. Педагогические условия формирования метапредметных компетенций учащихся на уроках английского языка / Е. Ю. Алексеюк, Т. П. Смолькина // От линейного обучения к метаразвитию и непрерывному профессиональному развитию: концепции, стратегии, практические кейсы : материалы межвуз. Workshop-форума, Петропавловск, 23 окт. 2025 г. / Сев.-Казахст. ун-т им. М. Козыбаева. – Петропавловск : СКУ им. М. Козыбаева, 2025. – С. 190-194.

ПОТЕНЦИАЛ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Е. С. Андреюк

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: социально-эмоциональные компетенции, иностранный язык, эмоциональная регуляция, коммуникация, кооперация

Аннотация. В статье рассматривается потенциал иностранного языка как средства развития социально-эмоциональных компетенций студентов инженерных специальностей. Обосновывается роль эмоциональной регуляции, коммуникации и кооперации в профессиональной подготовке будущих инженеров. Анализируются эффективные форматы учебной работы на занятиях по иностранному языку. Делается вывод о необходимости целенаправленного использования в обучении коммуникативных заданий, моделирующих профессиональное и деловое взаимодействие.

THE POTENTIAL OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES

E. S. Andreyuk

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: social and emotional competencies, foreign language learning, emotional regulation, communication, cooperation

Annotation. This article examines the potential of a foreign language as a means of developing the socio-emotional competencies of engineering students. It substantiates the role of emotional regulation, communication, and collaboration in the professional training of future engineers. Effective instructional formats are analyzed. The article concludes that there is a need for the purposeful use of communicative tasks that simulate typical situations of professional and business interaction in the learning process.

Современные требования к подготовке специалистов предполагают не только высокий уровень технических знаний, но и развитые социально-эмоциональные компетенции. Социально-эмоциональные компетенции необходимы для взаимодействия с коллегами и заказчиками, адаптации к динамичным условиям международных проектов и agile-подходов (гибких методов управления проектами), основанных на постоянной коммуникации, совместном принятии решений и быстрой реакции на изменения [1, 2].

Социально-эмоциональные компетенции включают три взаимосвязанных компонента: эмоциональная регуляция, коммуникация, кооперация [3]. Данные компетенции напрямую востребованы в инженерной профессии: при работе над командными проектами, обсуждении технических решений, взаимодействии в международных коллективах и разрешении конфликтных ситуаций с заказчиками [4,5].

Иностранный язык (далее – ИЯ) обладает высоким потенциалом для формирования указанных компетенций благодаря своей коммуникативной природе. В отличие от технических дисциплин, он изначально ориентирован на реальное речевое взаимодействие. Диалоги, ролевые игры, дискуссии и совместные задания естественным образом тренируют восприятие речи на слух, аргументацию, эмпатию и кооперацию.

Иноязычная среда снижает психологические барьеры: студенты менее болезненно воспринимают ошибки, что способствует формированию уверенности и навыков саморефлексии. Обсуждение вопросов этики технологий, работы в международных командах, глобальных вызовов и трендов позволяет затрагивать эмоционально значимые темы в безопасной учебной обстановке.

Согласно Framework for Social and Emotional Learning (CASEL, 2020), социально-эмоциональное обучение включает саморегуляцию, социальные отношения и ответственное принятие решений. Коммуникативный подход в преподавании ИЯ полностью соответствует этим задачам, ставя в центр реальное межличностное общение. Этот вывод подтверждается современными исследо-

ваниями. С. Г. Меньшенина (2019) подчеркивает, что дисциплина «Иностранный язык» создает условия для развития критического мышления и межличностного взаимодействия у студентов технических специальностей. Аналогичные возможности интеграции soft skills в обучение английскому языку студентов неязыковых специальностей раскрыты в работах Т. Д. Дубовицкой (2021), О. В. Дорфман и О. Е. Черновой (2022), Н. В. Папуловской (2012) и О. И. Михановой (2008).

Однако занятия по ИЯ, в частности английскому, в технических учреждениях высшего образования нередко ограничиваются переводом инструкций, освоением профессиональной терминологии и чтением специальных текстов. В результате потенциал дисциплины для формирования социально-эмоциональных компетенций остается нереализованным.

В ходе анализа собственной педагогической практики преподавания английского языка (профессиональная лексика) студентам инженерных специальностей ($N \approx 20-30$) было установлено, что наибольший эффект в развитии социально-эмоциональных компетенций дают коммуникативные задания, моделирующие типичные ситуации профессионального и делового взаимодействия и требующие от студентов выражения собственного мнения, соблюдения норм речевого этикета и учета позиции, реакции собеседника. Прежде всего к таким относятся ролевые и коммуникативные задания, например, на установление первичного контакта и поддержание неформального общения; задания, направленные на запрос информации, согласование действий в условиях ограниченного канала связи (телефонный разговор, переписка); смягчение высказываний и управление потенциально конфликтными ситуациями, а также задания для письменного взаимодействия. Вышеперечисленные задания требуют не только языковой правильности, но и выбора адекватной коммуникативной стратегии, контроля тона высказывания и ориентации на реакцию собеседника.

Следует отметить, что нередко обучение ИЯ студентов инженерных специальностей ограничивается работой с текстами теоретической направленности, насыщенными профессиональной терминологией. Данные виды деятельности преимущественно направлены на формирование языковой и профессиональной компетенции, однако в ограниченной степени вовлекают студентов в процессы межличностного взаимодействия. На этом фоне задания, ориентированные на моделирование реальных ситуаций делового общения, выступают как ключевой инструмент их развития, в том числе:

- *ролевые игры и симуляции* («Meeting a New Team Member», «Making Successful Small Talk», «Job Interview», «Being Diplomatic»);
- *письменные жанры* (формальные/неформальные e-mails, «Expression of Interest», «Thank-you Message», «Giving Advice», «Accepting/Refusing an Invitation»);
- *телефонные диалоги* («Telephoning: Making Inquiries», «Arranging to Meet on the Phone»);
- *групповые обсуждения и мини-проекты* («Internship & Gaining Experience», анализ CV/Cover Letter).

Каждый тип задания ориентирован на освоение социально-эмоциональных компетенций студентов, что может фиксироваться через наблюдаемые индикаторы: использование стратегий вежливого уточнения, контроль эмоциональных реакций, способность сохранять конструктивный тон общения (эмоциональная регуляция); логичность и связность высказываний, соблюдение норм речевого этикета, активное слушание (коммуникация); участие в распределении ролей, поддержка партнеров по группе, ориентация на совместный результат (кооперация).

В результате нашего исследования установлено, что для реализации потенциала ИЯ необходимо: целенаправленно отбирать задания с акцентом на развитие эмоциональной регуляции, коммуникации и кооперации; регулярно (не менее 1–2 раз в неделю) использовать парную и групповую работу; вклю-

чать краткую устную/письменную рефлексию в конце занятия; систематически вводить задания, ориентированные на моделирование реальных ситуаций делового общения, этику общения и межкультурные различия; ориентировать оценивание не только на языковую правильность, но и на качество взаимодействия студентов.

Таким образом, ИЯ выступает эффективным инструментом для развития социально-эмоциональных компетенций студентов инженерных специальностей. Реализация потенциала ИЯ позволяет обогатить профессиональную подготовку будущих инженеров, сочетая совершенствование языковых навыков с формированием гибких компетенций, востребованных современным рынком труда.

Научный руководитель: И. А. Царик, кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ им. М. Танка.

Литература

1. CASEL. Framework for Social and Emotional Learning [Электронный ресурс]. – 2020. – URL: <https://casel.org/casel-framework/> – (дата обращения: 04.04.2026).
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова. – 4-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2019. – 368 с.
3. Проект Концепции формирования универсальных компетенций детей и учащейся молодежи Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Минск, 2023. – URL: <https://adu.by/images/2023/05/kontseptsiya-proekt.pdf> – (дата обращения: 04.04.2026).
4. Дубовицкая, Т. Д. Формирование soft skills в техническом образовании: проблемы и перспективы / Т. Д. Дубовицкая // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 3. – С. 28-34.
5. Дорфман, О. В. Развитие коммуникативной компетенции студентов технических вузов / О. В. Дорфман, О. Е. Чернова // Litera. – 2022. – № 1. – С. 1-11.

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИАГНОСТИРОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ И ИННОВИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Е. Н. Артемёнок

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: педагогическая диагностика, технология педагогического диагностирования, диагностическая компетентность, качество образовательного процесса.

Аннотация. В статье рассматривается потенциал педагогической диагностики как технологии, детерминирующей процессы прогнозирования и инновирования, что обеспечивает повышение качества образовательного процесса. На основе анализа теоретических конструктов, практического опыта, авторского определения диагностического метода раскрывается уровневое строение педагогической диагностики. Уделяется внимание алгоритмизации диагностической процедуры и формированию диагностической компетентности педагога как интегративной профессионально-личностной характеристики.

PEDAGOGICAL DIAGNOSTIC TECHNOLOGY AS A FORECASTING AND INNOVATION TOOL THE EDUCATIONAL PROCESS

K. N. Artsiamionak

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Key words: pedagogical diagnostics, technology of pedagogical diagnostics, diagnostic competence, quality of the educational process.

Annotation. The article presents the potential of pedagogical diagnostics as a technology that determines the processes of forecasting and innovation, which ensures the improvement of the quality of the educational process. Based on the analysis of theoretical constructs, practical experience, and the author's definition of the diagnostic method, the level structure of pedagogical diagnostics is revealed. Attention is paid to the algorithmization of the diagnostic procedure and the formation of

the diagnostic competence of the teacher as an integrative professional and personal characteristic.

Современный этап развития педагогической науки и практики характеризуется поиском эффективных инструментов, обеспечивающих гарантированное достижение запланированных результатов. В этом контексте педагогическая диагностика перестает быть вспомогательным элементом и приобретает статус системообразующей технологии. Образовательный процесс характеризуется многообразием свойств и параметров, что требует выхода за рамки традиционной оценки конечных результатов в сторону целостного распознавания состояний субъектов и объектов педагогической действительности. Актуальность исследования проблематики педагогической диагностики также связана с необходимостью преодоления противоречия между массовым характером обучения и запросом на персонификацию образовательного процесса, что возможно лишь на основе достоверной диагностической информации. Несмотря на повышенный интерес к диагностике, в практике работы педагогов и исследователей сохраняется ряд затруднений: недостаточный уровень их диагностической компетентности, фрагментарность применения диагностических методов, отсутствие системного подхода к постановке педагогического диагноза. Возникает необходимость в такой организации диагностической деятельности, которая была бы не эпизодической, а технологичной, алгоритмизированной, «сквозной», а значит включенной во все компоненты педагогической системы и в том числе в инновационный цикл [1]. Проблема заключается в определении условий, при которых педагогическое диагностирование становится действенным средством – технологией управления качеством образования на уровнях общего, особенного и единичного. [2]

Теоретико-методологическую основу составляют системный и деятельностный подходы, культурно-праксиологическая концепция инновационной подготовки специалистов (И. И. Цыркун [1]), а также идеи педагогической квалиметрии. Исследование опирается на представление о педагогической диагностике как «о многоконтекстном феномене, рассматриваемом в единстве

науки, процесса, учебного предмета и технологии» [3]. Педагогическая диагностика мы видим в современном понимании - она выходит за рамки фиксации неких результатов, а также является основой для принятия управленческих решений о переводе изучаемой системы (объекта, процесса) в режим развития (инновирования) с помощью инноваций. Она как метод представляет собой «содержательно-процессуальный способ распознавания состояния предмета диагностирования, позволяющего расценивать полученные данные в совокупности компонентов созданной теоретико-эмпирической системы (модели) и с выходом на прогноз дальнейшего развития (инновирования) предмета исследования» [2]. Ключевым для обогащения теории и практики педагогической диагностики является акцент на ее *прогностическую функцию* (способность на основе диагностических данных определять перспективы развития педагогических явлений и процессов) и *инновирование* (готовность переводить диагностическую информацию в управленческие решения), обеспечивающие развитие образовательной системы, что также важно для цифровизации образовательного процесса.

Важным аспектом является уровневое понимание диагностики. Только системная диагностика, в отличие от компонентной и структурной, позволяет распознать отдельные компоненты образовательного процесса в ракурсе целостного явления и стать фактором, влияющим на эффективность всей системы. При моделировании диагностической процедуры необходимо учитывать три уровня организации: общий (образовательный мониторинг), особенный (исследование в конкретном учреждении, контроль и оценка) и единичный (самодиагностика на основе рефлексии). Именно единство этих уровней обеспечивает повышение качества образовательного процесса.

Для обобщенного алгоритма педагогического диагностирования предлагается следующая технологическая цепочка (14 этапов): 1. изучение диагностических запросов; 2. формулировка проблемы; 3. выдвижение гипотез о возможных причинах наблюдаемого феномена; 4. постановка цели и задач диагностики; 5. определение доминирующего диагностического параметра, его

критериев, показателей; 6. отбор методов, системы методов (методики) диагностики (адаптация или разработка авторского диагностического инструментария); 7. осуществление процесса диагностирования в непосредственном педагогическом взаимодействии педагога и учащегося (либо исследователя и респондентов); 8. анализ результатов диагностики, интерпретация полученных данных; 9. выделение уровней развития параметра; 10. учет, фиксирование, визуализация результатов диагностики; 11. формулировка диагноза, который содержит прогноз; 12. разработка рекомендаций, определение стратегий или программы действий (инновирование системы); 13. реализация стратегии или программы действий; 14. определение нового диагностического запроса. Данная логика органично вписана в структуру педагогического процесса и реализует функции прогноза и инновирования.

Успешность реализации данной технологии детерминирована уровнем диагностической компетентности педагога, которую мы определяем как «интегративную профессионально-личностную характеристику, готовность и способность осуществлять продуктивную диагностическую деятельность, генетическим ядром которой являются учебные возможности обучающегося». [2] Современные тенденции развития диагностической компетентности связаны с использованием цифровых средств, глобализацией образования и созданием учебно-методического обеспечения на иностранном языке. Единство теоретической и практической готовности педагога-исследователя составляет основу для продуктивного диагностирования.

Технология педагогического диагностирования как инструмент прогнозирования и инновирования образовательного процесса, требует ее системного освоения будущими педагогами. Так для формирования диагностической компетентности магистрантов нами была разработана серия заданий из двух блоков:

1. Прогнозирование (цель – формирование прогностического компонента диагностической компетентности – способности на основе LTQ-данных формулировать обоснованный прогноз развития педагогического процесса); задания: Операционализация прогностического параметра. Анализ LTQ-

данных для прогностического вывода. Диагностика рефлексивно-прогностических умений педагога. Прогнозирование в технологии трех блоков.

2. Инновирование (цель – формирование инновационного компонента диагностической компетентности - способности на основе диагностических данных инициировать, проектировать и сопровождать инновационные преобразования); задания: Проектирование диагностического инструментария для инновационного эксперимента. Моделирование диагностических процедур и комплексное применение L, Q и T-данных. Мониторинг педагогических нововведений: от диагностики к коррекции. Диагностика инновационного потенциала педагога.

Приведем пример, где технология педагогического диагностирования, представленная как алгоритмизированное взаимодействие субъектов образовательного процесса, выступает действенным средством повышения его качества. На основе СДО Moodle в УО «БГПУ имени М. Танка» разработан и реализуется билингвальный электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) «Педагогическая диагностика / Pedagogical diagnostics» (<https://bspu.by/moodle/course/view.php?id=4983>). Содержание ЭУМК выстроено в логике инновационного цикла И. И. Цыркуна и включает модули: «Поиск» (теоретические основы, определение диагностического запроса), «Создание» (операционализация понятия, разработка авторского инструментария), «Реализация» (технология и процедура диагностирования) и «Рефлексия» (обработка данных, постановка диагноза). Эффективность обеспечивается средствами: дорожные карты, рейтинговые ведомости, цифровые дидактические инструменты (Padlet, Mentimeter, Google-forms), а также диагностический инструментарий, включающий методику Е. И. Рогова, тесты Кейрси, Айзенка, опросники парциальной направленности личности. Использование СДО Moodle позволяет зафиксировать цифровой след обучающегося. Анализ этого следа (время отклика, эссе, рефлексивные работы) дал возможность соотнести процессуальные и результативные аспекты обучения, увидеть реальные примеры реализованных персонифицированных стратегий [4]. Например, для

фиксации результатов самодиагностики применяются Google-формы, а для отслеживания успешности Google-документы с открытым доступом по ссылке.

Таким образом, реализация алгоритма технологии педагогического диагностирования позволяет осуществлять прогнозирование и инновирование учебных курсов на основе СДО Moodle. Перечислим выявленные положительные эффекты: осуществляется постепенная цифровизация образовательного процесса; реализован баланс между традициями и новациями, массовым и личностно-ориентированным обучением; реализован механизм «дифференциация-индивидуализация-персонификация»; открыт потенциал для реализации международного сотрудничества в образовательном процессе; реализуется перспективная стратегия организации образовательного процесса «от диагностического запроса к персонифицированному прогнозу», что актуально для цифровизации педагогического образования.

Перспективными направлениями дальнейшего развития являются разработка единой открытой научно-образовательной платформы, посвященной педагогической диагностике; создание единого тезауруса педагогической диагностики (в том числе на английском языке). Только в этом случае диагностика из инструмента констатации превратится в технологию управления развитием и управления качеством образовательного процесса.

Литература

1. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.
2. Артемёнок, Е. Н. Педагогическая диагностика в контексте исследования: поиск, создание, реализация, рефлексия : учеб.-метод. пособ. / Е. Н. Артемёнок. – Минск : БГПУ, 2024. – 196 с.
3. Педагогический дизайн магистерской программы «Образовательный менеджмент» / Е. Н. Артемёнок, В. Н. Пунчик, В. В. Рябов // Вышэйшая школа. – 2020. – № 2. – С. 18–23.
4. Диагностика профессионально-личностного развития педагога на основе применения цифровых средств / Е. Н. Артёменок, В. Н. Пунчик, А. П. Каитов // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы : материалы III Всерос. науч. конф.(с междунар. уч.), Санкт-Петербург, 22 ноября 2023 года. – СПб: Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2024. – С. 168-173.

**ВАЙБ-КОДИНГ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ
КАК ИНСТРУМЕНТЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

А. П. Байжанова, М. А. Смирнова

НАО «Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова» (Караганда)

Ключевые слова: вайб-кодинг, генеративный ИИ, цифровая трансформация, персонализация обучения, образовательные технологии.

Аннотация. В статье рассматривается роль вайб-кодинга и генеративного ИИ в цифровой трансформации образовательного процесса. Анализируется сущность вайб-кодинга как метода программирования, позволяющего педагогам без специальных технических компетенций создавать интерактивные цифровые ресурсы. Определены перспективы и ограничения применения вайб-кодинга в образовательной среде.

**VIBE CODING AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS TOOLS
OF DIGITAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS**

A. P. Baizhanova, M. A. Smirnova

Non-profit limited company «Karaganda National Research University
named after academician Ye. A. Buketov» (Karaganda)

Keywords: vibe coding, generative AI, digital transformation, personalized learning, educational technologies.

Annotation. The article examines the role of vibe coding and generative AI in the digital transformation of the educational process. It analyzes the essence of vibe coding as a programming method that enables educators without specialized technical competencies to create interactive digital resources. The prospects and limitations of applying vibe coding in the educational environment are identified.

Стремительное развитие технологий искусственного интеллекта в 2024–2025 годах обусловило переосмысление роли цифровых инструментов в обра-

зовательной практике. Согласно исследованиям 2025 года, более 60% педагогов применяют ИИ-инструменты для разработки учебного контента, а более 50% инновационных учебных заведений внедряют в педагогические технологии с элементами ИИ [1]. Генеративный искусственный интеллект перестал быть экспериментальной технологией и превратился в массовый ресурс, меняющий логику педагогического проектирования.

На этом фоне особую актуальность приобретает концепция вайб-кодинга (vibe coding) – подхода, предложенного Андреем Карпатым, сооснователем OpenAI, в феврале 2025 года. По его определению, это практика, при которой разработчик «полностью отдается вайбу, принимает экспоненциальный рост и забывает о существовании кода» [2]. В образовательном контексте данная концепция влечет принципиальный сдвиг: педагог превращается из потребителя готовых платформ в активного конструктора адаптивной цифровой образовательной среды.

Цель статьи – исследовать вайб-кодинг и генеративный ИИ как инструменты системной цифровой трансформации образовательного процесса, выявить их дидактический потенциал и обозначить риски применения.

Вайб-кодинг – это подход к разработке программного обеспечения, при котором пользователь описывает задачу на естественном языке, а языковая модель генерирует исполняемый код. Принципиальная особенность метода – отказ от изучения синтаксиса: результат оценивается по поведению программы, а улучшения вносятся через новые естественно-языковые инструкции [3]. Исследования показывают, что данный подход «предоставляет доступную точку входа для создания интерактивных цифровых приложений посредством диалоговых подсказок с участием человека» [4].

В педагогическом измерении вайб-кодинг является инструментом расширения возможностей разработки цифрового контента: педагог без профессиональных навыков программирования получает возможность самостоятельно создавать интерактивные модули, тренажеры, адаптивные тесты и об-

разовательные чат-боты. Акцент при этом смещается с синтаксических навыков на высокоуровневую декомпозицию задач и алгоритмическое проектирование - то есть на компетенции, непосредственно связанные с педагогической деятельностью.

Теоретическим основанием эффективности данного подхода служит теория когнитивной нагрузки: снятие «технического трения», связанного с необходимостью удерживать в рабочей памяти синтаксические правила, высвобождает когнитивные ресурсы для концептуального мышления и постановки дидактических целей [5].

Цифровая трансформация образования – это не техническое добавление ИТ-инструментов к существующим практикам, а системная реконфигурация: перераспределение ролей участников, пересмотр ценностей и формирование новых форм взаимодействия [6]. Генеративный ИИ в этом контексте выступает активным агентом: он генерирует учебный контент, формулирует задания, обеспечивает обратную связь, моделирует диалоги и прогнозирует поведение обучающихся. Ключевым эффектом интеграции ИИ является персонализация обучения: система формирует индивидуальные образовательные траектории, анализируя успеваемость, когнитивные паттерны и стиль мышления студента. Алгоритмы машинного обучения позволяют адаптивным платформам динамически корректировать сложность заданий и темп освоения материала в режиме реального времени.

При этом важно учитывать, что применение крупных языковых моделей в образовании требует четкого педагогического контроля и развития у студентов навыков критической оценки ИИ-генерируемого контента.

На основе анализа теоретических концепций и практики применения ИИ предлагается трехкомпонентная модель цифровой трансформации образовательного процесса.

Компонент 1 – Инструментальный. Педагог овладевает практикой промпт-инжиниринга как профессиональной компетенцией: умением форму-

лизовать задачи для ИИ на естественном языке, итерировать запросы и критически оценивать результат. С помощью актуальных инструментов (Google AI Studio, Bolt, Cursor, Claude, ChatGPT) педагог создает интерактивные ресурсы – тренажеры, симуляторы, инструменты автоматического оценивания - без глубокой технической подготовки.

Компонент 2 – Дидактический. Созданные с помощью вайб-кодинга ресурсы встраиваются в адаптивную образовательную архитектуру: система анализирует поведение учащегося (время выполнения, характер ошибок) и динамически корректирует траекторию – сложность заданий, форму подачи материала, степень подсказок. Адаптивное обучение с поддержкой ИИ повышает вовлеченность и академические результаты по сравнению с традиционными форматами.

Компонент 3 – Управленческий. Генеративный ИИ трансформирует административную деятельность: автоматизирует планирование, генерирует аналитические отчеты и прогнозирует риски снижения успеваемости. Интеграция адаптивных платформ в управление образовательным процессом повышает его общую эффективность.

Применение вайб-кодинга и генеративного ИИ сопряжено с рядом системных рисков. Во-первых, существует опасность чрезмерной зависимости от инструментов: при постоянном использовании ИИ студенты могут утратить базовые навыки алгоритмического мышления. Во-вторых, вариативность качества генерируемого кода требует от педагога способности критически верифицировать результат. В-третьих, масштабное применение ИИ поднимает этические вопросы: конфиденциальность образовательных данных, прозрачность алгоритмов, риск воспроизводства социального неравенства в доступе к технологиям.

Особую значимость приобретает проблема академической честности: применение ИИ требует выработки четких институциональных норм и педагогических стратегий, формирующих ответственное отношение к технологиям.

Вайб-кодинг и генеративный ИИ – катализаторы трансформации образовательного процесса: педагог становится конструктором персонализированной среды, студент – соавтором образовательной траектории. Предложенная

трехкомпонентная модель обеспечивает системный подход к интеграции данных технологий. Эффективность применения определяется балансом между развитием навыков промпт-инжиниринга и сохранением алгоритмической грамотности, а также соблюдением этических норм.

Научный руководитель: М. А. Смирнова, старший преподаватель кафедры прикладной математики и информатики, НАО «КарНИУ имени академика Е. А. Букетова»

Литература

1. Искусственный интеллект в образовании: как ИИ меняет процесс обучения [Электронный ресурс]. - URL: <https://blog.skillfactory.ru/ai-obrazovanie/> (дата обращения: 01.03.2026).
2. Karpathy, A. Vibe coding / A. Karpathy [Электронный ресурс]. - URL: <https://x.com/karpathy/status/1886192184808149383> (дата обращения: 01.03.2026).
3. Vibe coding // Wikipedia [Электронный ресурс]. - 2025. - URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Vibe_coding (дата обращения: 01.03.2026).
4. Developing Educational Tools with AI-Assisted Vibe Coding // Springer. - 2025 [Электронный ресурс]. - URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40670-025-02596-1> (дата обращения: 01.03.2026).
5. Sweller, J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning / J. Sweller // Cognitive Science. - 1988. - Vol. 12(2). - P. 257–285.
6. Генеративный искусственный интеллект как социально-технологический инструмент цифровой трансформации образования // КиберЛенинка. - 2025 [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/generativnyy-iskusstvennyy-intellekt-kak-sotsialno-tehnologicheskij-instrument-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya-mezhdu> (дата обращения: 02.03.2026).

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ХОРОВОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Бань Цзинюй

БГПУ им. М. Танка (Минск)

Ключевые слова: хоровое дирижирование, преподавание, проблемы, пути совершенствования.

Аннотация. В статье анализируются исследования преподавания дисциплины «хоровое дирижирование», констатируются противоречия и проблемы профессиональной подготовки дирижеров, а также предлагаются для их решения укрепление профессионализма педагогического состава и усиление практикоориентированной направленности обучения.

IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING CHORAL CONDUCTING AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Ban Jingyu

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: choral conducting, teaching, challenges, and avenues for improvement.

Annotation. This article analyzes research on the teaching of choral conducting, identifies contradictions and challenges in the professional training of conductors, and proposes solutions by strengthening the professionalism of teaching staff and enhancing the practice-oriented nature of instruction.

Развитие китайского хорового искусства тесно связано с социальными изменениями, происходившими в стране. Выделение традиционных этапов развития хора в Китае основывалось исследователями на анализе изменений социального фона страны в разные периоды времени. Однако следует отметить ряд противоречий, которые препятствуют полноценному использованию хорового искусства для развития и продвижения вперед китайского общества. Основными из них являются следующие:

- быстрое развитие хорового искусства и усложнение композиторского хорового письма противоречит качеству подготовки дирижеров хоров, не обладающих достаточной квалификацией для решения художественных и воспитательных задач;

- между требованием укрепления практикоориентированного аспекта профессиональной подготовки и недостаточным количеством времени, отведенного на непосредственное общение будущих дирижеров с хоровым коллективом.

Разрешение этих противоречий требует повышения эффективности преподавания хорового дирижирования, что осмысливается как педагогическая проблема всей системы образования дирижеров-хоровиков в КНР.

В работе Дэн Липина 2015 года, например, констатируется, что несмотря на то, что хор и является полноценной художественной деятельностью, его порог относительно низок, а повышение уровня хорового искусства – трудный и длительный процесс, опирающийся на эффективность преподавания хорового дирижирования в учреждениях высшего образования и постоянное совершенствование художественных стандартов [1].

Новаторство в содержании и методике преподавания хорового дирижирования отражено в публикации Сунь Цзинин 2023 года [2]. Анализируя общую ситуацию с текущим развитием преподавания курсов хорового дирижирования в колледжах и университетах, автор отмечает, что в настоящее время действительно существуют некоторые проблемы в преподавании этих курсов: упрощение методов обучения, односторонность содержания обучения (уделяется внимание дирижированию, но не работе с хором), устарели также и методы обучения. В связи с этим предлагается: обогащение методики обучения хоровому дирижированию; диверсификация форм обучения; совершенствование требований к хоровому дирижированию; налаживание отношения между дирижером и членами хорового коллектива; новаторство в методике обучения хоровому дирижированию; применение современных информационных технологий; совершенствование педагогической практики хорового дирижирования.

Опубликованная в 2021 году работа Лю Линь затрагивает проблемы оптимизации обучения хоровому дирижированию. Однако при всем многообразии аспектов, рассмотренных автором, создается впечатление, что вне внимания Лю Линь остаются самые важные проблемы хорового искусства: работа с хором над произведениями, а не предъявление выученного произведения на концертной эстраде. По нашему мнению, автор слишком увлекся внешней стороной дела, оставив вне внимания скрупулезную, тонкую, основанную на слуховом контроле, хормейстерскую работу [3].

Недавно (2023 г.) была опубликована работа Ю Тао, который вступает в полемику с Лю Линь. Начиная с интересного экскурса в историю развития хорового искусства в Китае, автор последовательно переходит к анализу современного положения хорового дирижирования в КНР, затем исследует технические элементы дирижирования и, наконец, автор рассуждает об организационной подготовке хора, исполнительской деятельности хора и сценической практике хорового дирижерского искусства. В этой части автор подробно знакомит с принципами формирования хора, репетиционными методами и техникой исполнения, глубоко рассматривает психологическую адаптацию и сценическую практику. В целом, эта работа обращается не только ко внешним проявлениям дирижирования хором, но и привлекает внимание к хормейстерской работе, качеству исполнения хоровым коллективом тех или иных произведений, внутреннему проявлению отношения всех исполнителей к звучащей музыке [4].

Исследованию модели профессионального образования по хоровому дирижированию в колледжах и университетах посвящена работа Чжао Хунбинь (2022 г.). Проведя тщательный анализ, автор исследования пришел к выводу, что преподавание дирижирования в КНР требует срочного совершенствования на основе разработанных компетенций дирижера хора. Он выделяет следующие аспекты совершенствования этого процесса.

Во-первых, принять научные методы преподавания по учебной программе, чего можно достичь путем разработки разумных планов обучения.

Во-вторых, принять комплексный метод обучения. Хоровое дирижирование представляет собой органичную и целостную систему знаний. Использование интерактивных методов обучения позволит улучшить понимание членами хорового коллектива и дирижерами хоровых произведений, повысить уровень восприятия и эстетических способностей обучающихся и в то же время повысить их музыкальную грамотность на практике [5].

В работе Чэнь Хун описывается исследовательский проект, анализирующий состояние преподавания курса «Хоровое дирижирование» в университетах Китая. Всего проанализировано 20 университетских курсов по дирижированию. В результате обследования были выявлены следующие проблемы преподавания: во-первых, содержание обучения сосредоточено на базовом содержании хорового дирижирования; во-вторых, студенты колледжей пассивны на занятиях и большинство из них изучают хоровое дирижирование только механически; в-третьих, курс хорового дирижирования уделяет больше внимания теории и косвенному опыту преподавания и ограничен в руководстве и развитии мышления студентов, возможности студентов применять знания в реальных проблемных ситуациях. Чтобы изменить положение дел автор предлагает обратить внимание на профессиональный характер преподавания курсов хорового дирижирования и понимание внутренней связи между хоровым произведением и дирижированием. Чэнь Хун предлагает вводить инновации и усиливать практикоориентированность преподавания [6].

Исследование основных качеств дирижера хора осуществлено в 2021 году Не Синь, который считает, что качества дирижера хорового коллектива определяют успех деятельности хора и качество исполнения хоровых произведений [7].

Анализ исследований, представленный в данной статье, позволяет резюмировать, что серьезные проблемы в преподавании хорового дирижирования осознаются практически всеми учеными, педагогами-музыкантами. При этом признается, что непреходящая ценность и неповторимое очарование хорового искусства становятся все более заметными. Выходя за рамки простого вокального искусства, превращаясь в динамичную культурную практику, хор, благодаря высокой степени

участия и сплоченности, эффективно отвечает стремлению современного общества к подлинной сплоченности. Однако необходимы совместные усилия всех профессионалов в области хорового искусства и хорового дирижирования, чтобы реализовать предложения по совершенствованию преподавания этой дисциплины, определяющей дальнейшее развитие не только теории, но и хоровой практики.

Научный руководитель: Е. С. Полякова, доктор педагогических наук, доцент, БГПУ им. М. Танка.

Литература

1. 邓丽萍. 浅谈合唱对社会和谐稳定的作用 / 邓丽萍 // 戏剧之家. – 2015. – № 2. – Р. 48. = Дэн Липин. Краткое обсуждение роли хора в социальной гармонии и стабильности / Дэн Липин // Драматический дом. – 2015. – № 2. – С. 48.
2. 孙晶莹. 高校合唱指挥教学内容与方法的创新 / 孙晶莹 // 山西财经大学学报. – 2023. – № 45. – Р. 130–132. = Сунь Цзинин. Новаторство в содержании и методике преподавания хорового дирижирования в колледжах и вузах / Сунь Цзинин // Журнал Шаньсийского университета финансов и экономики. – 2023. – № 45. – С. 130–132.
3. 刘麟. 高校合唱指挥教学中存在的问题及应对措施试析 / 刘麟 // 艺术评鉴. – 2021. – № 6. – Р. 120–122. = Лю Линь. Проблемы и меры борьбы с ними в хоровом обучении колледжей и вузов / Лю Линь // Искусствоведение. – 2021. – № 6. – С. 120–122.
4. 于涛. 高校音乐合唱指挥教学理论与方法探究—评《合唱指挥艺术理论与教学实践》 / 于涛 // 人民长江. – 2023. – Vol. 54, № 11. – Р. 252–253. = Ю Тао. Исследование теории и методики преподавания музыкального хорового искусства в вузах и колледжах / Ю Тао // Народная река Янцзы. – 2023. – Т. 54, № 11. – С. 252–253.
5. 赵宏斌. 核心素养下高校音乐教育专业合唱指挥模式初探——评《合唱指挥理论与艺术表现力研究》 / 赵宏斌 // 科技管理研究. – 2022. – Vol. 42, № 4. – Р. 253. = Чжао Хунбинь. Предварительное исследование модели профессионального образования по хоровому дирижированию в колледжах и университетах на основе основных компетенций / Чжао Хунбинь // Исследования в области управления технологиями. – 2022. – Т. 42, № 4. – С. 253.
6. 陈宏. “文化自信”观念下高校合唱指挥课程的改革与创新 / 陈宏 // 中国教育学报. – 2021. – № 11. – Р. 1. = Чэнь Хун. Инновации в курсах хорового дирижирования в колледжах и университетах / Чэнь Хун // Китайский журнал образования. – 2021. – № 11. – С. 1.
7. 聂新. 合唱指挥的基本素养探究 / 聂新 // 民族音乐. – 2021. – № 5. – Р. 41–43. = Не Синь. Исследование основных качеств дирижера хора / Не Синь // Народная музыка. – 2021. – № 5. – С. 41–43.

УДК [37.016:512.6] – 378.4:37

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ АЛГЕБРАИЧЕСКИХ СТРУКТУР БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ МАТЕМАТИКИ

О. А. Баркович

БГПУ им. М. Танка (Минск)

Ключевые слова: алгебраические структуры, высшая математика, высшая алгебра, аналитическая геометрия, теория чисел.

Аннотация. В статье рассмотрены методические особенности организации учебного процесса по дисциплинам модуля «Высшая математика» с опорой на идею алгебраических структур в различных разделах элементарной и высшей математики. Такой подход позволяет представить учебный материал в целостном виде, что способствует его более глубокому пониманию.

METHODOLOGICAL FEATURES OF ALGEBRAIC STRUCTURES STUDY BY FUTURE MATHEMATICS TEACHERS

O. A. Barkovich

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: algebraic structures, higher mathematics, higher algebra, analytic geometry, number theory.

Annotation. In the article some methodological features of the educational process organization for the module «Higher Mathematics» disciplines based on the idea of algebraic structures in various sections of elementary and higher mathematics are considered. This approach allows to present the educational material in a holistic form, which contributes to its deeper understanding.

Новый учебный план для специальности 6-05-0113-04 «Физико-математическое образование» включает такие разделы высшей математики как «Высшая алгебра» (1 курс), «Аналитическая геометрия» (1 курс), «Математический анализ» (1 курс), «Алгебраические структуры и теория чисел» (3 курс).

Для лучшего понимания и усвоения студентами вышеуказанных математических дисциплин учебной программой [1] в конце первого семестра

предусмотрено элементарное введение в абстрактную алгебру, которое знакомит их с такими алгебраическими структурами как группы, кольца, поля. Это позволяет с точки зрения высшей математики взглянуть на известные еще со школы понятия множества целых чисел, рациональных чисел, многочленов и действия над ними.

В статье Л. И. Селяковой [2] уточнены роль, место и содержание теории алгебраических структур в подготовке будущих учителей математики, проведен детальный анализ учебных планов физико-математических специальностей педагогических университетов. Особое внимание уделяется наличию в учебных планах дисциплин, изучающих теорию алгебраических структур.

Как правило, студенты младших курсов математических специальностей педагогических университетов испытывают затруднения при изучении такой алгебраической структуры как группа ввиду ее наибольшей абстрактности и отсутствия примеров из реальной жизни. Для ликвидации имеющихся пробелов в междисциплинарных знаниях можно порекомендовать книгу В. А. Артамонова и Ю. Л. Словохотова «Группы и их приложения в физике, химии, кристаллографии» [3].

Методика введения и изучения таких групп подробно рассматривается в статье Е. М. Вечтомова и В. В. Чермных [4]. Авторы показывают необходимость и важность обучения абстрактной алгебре, приводят план для изучения элементов теории групп студентами и учащимся старших классов на факультативных занятиях в общеобразовательной школе.

С нашей точки зрения, методологической основой понимания учебных дисциплин математического цикла является представление их в виде единого целого, которое возникает в результате организованной преподавателем работы по установлению самими студентами в процессе интерактивно-эвристического педагогического взаимодействия содержательных связей и параллелей, аналогий, обобщения и формализации интуитивно понятных результатов [5, 6].

Содержание учебных дисциплин модуля «Высшая математика» для физико-математических специальностей педагогического университета позволяет как на младших, так и на старших курсах провести уровневую дифференциацию, опираясь на единую *доказательную* базу и единый подход к *изложению* большинства разделов высшей математики.

С одной стороны, это позволяет более рационально использовать учебное время, с другой стороны, делает изложение учебного материала более понятным как в элементарной математике, так и в высшей математике.

На самом деле, знакомство с алгебраическими структурами в школе тоже неявно и фрагментарно присутствует. Изучение учащимися целых и рациональных чисел, многочленов сопровождается рассмотрением свойств операций над ними: 1) переместительный закон (в высшей математике, в более общем случае, это свойство коммутативности); 2) сочетательный закон (ассоциативность в общем случае); 3) распределительный закон (дистрибутивность).

Только делается это неявно и фрагментарно, линия изучения алгебраических структур не прорисовывается. Такой подход нарушает преемственность идей, сущностных отношений между элементарной математикой и высшей.

Проведем параллели между элементарной и высшей математикой с целью выявления первоначальных понятий и сущностных свойств теории алгебраических структур.

Алгебраическая структура (группа, кольцо или поле) в высшей алгебре определяется как множество с заданными на нем одной или несколькими бинарными алгебраическими операциями. Эти множества замкнуты относительно заданных операций: в результате их применения новые элементы не появляются. Множества целых чисел $\mathbb{Z}$ и множество многочленов с действительными коэффициентами $R[x]$ – примеры алгебраических структур с двумя бинарными алгебраическими операциями (сложением и умножением), известны со школы.

Обобщим и формализуем свойства бинарных алгебраических операций.

1. *Существование нейтрального элемента.* В школе изучаются следующие свойства для множеств целых и рациональных чисел, для множества многочленов: прибавление нуля (нулевого многочлена) не изменяет числа (многочлена), а сумма противоположных чисел (многочленов) равна нулевому числу (нулевому многочлену).

С точки зрения высшей алгебры, не для всех множеств и бинарных алгебраических операций нейтральные элементы существуют. Например, для множества четных чисел $2\mathbb{Z}$ нет нейтрального элемента относительно умножения: число 1, при умножении на которое целые числа не меняются, не принадлежит множеству четных чисел $2\mathbb{Z}$.

2. *Существование симметричного элемента.* Если относительно бинарной алгебраической операции существует нейтральный элемент, то естественным образом возникают следующие вопросы: для каких элементов множества существуют симметричные элементы? А для каждого ли элемента существует симметричный элемент?

Симметричный элемент относительно операции сложения принято называть противоположным, а относительно операции умножения – обратным.

Примеры. В множестве целых чисел $\mathbb{Z}$ для каждого числа существует противоположное число, которое тоже является целым числом. Однако относительно операции умножения в $\mathbb{Z}$ обратимыми будут только два числа 1 и -1 . Для любого ненулевого рационального числа обратный элемент существует (это известно со школьной программы), в то время как для любого многочлена степени 1 выше нет обратного.

И в случае рациональных чисел, и в случае многочленов общим оказывается некоторый набор правил (аксиом), которым удовлетворяют операции сложения и умножения. Интуитивные рассуждения такого рода приводят к определению *кольца*, алгебраической структуры с двумя бинарными алгебраическими операциями.

Понятие кольца является очень *широким*. Например, в курсе математического анализа можно говорить о кольце функций, определенных на заданном отрезке, кольцах непрерывных или дифференцируемых функций действительного переменного, определенных в данной области.

С методической точки зрения, ради соблюдения принципа *преемственности* между элементарной математикой и высшей, целесообразно начинать изучение алгебраических структур с понятия колец и полей, а не групп, более высокого уровня абстракции. В школьной программе уже присутствуют подробно разобранные модели колец (кольца целых чисел, рациональных чисел, действительных чисел и многочленов) и полей (поле рациональных чисел и поле действительных чисел).

Для актуализации междисциплинарных связей высшей алгебры и аналитической геометрии можно исследовать на практических занятиях строение следующих конечных групп: группы вращений и группы симметрий правильного многоугольника, симметрической группы, группы движений плоскости. На третьем курсе алгебраические структуры изучаются более глубоко и основательно, так как они позволяют, опираясь на единую доказательную базу теории алгебраических структур, получить элегантные доказательства многих результатов теории чисел.

Знакомство с алгебраическими структурами способствует формализации знаний студентов, активизации их работы на лекциях и практических занятиях, является фундаментом для освоения всех дисциплин математического цикла.

Организация работы студентов по структурированию учебного материала, в основном, теоретического характера, выявлению в нем содержательных связей и параллелей, позволяет более глубоко раскрыть содержание высшей алгебры, аналитической геометрии и математического анализа и вовлечь большее число студентов в активную работу на лекциях и практических занятиях.

Именно от мастерства преподавателя зависит насколько глубоко студенты - будущие учителя математики проникнутся идеями теории групп, колец и полей, насколько грамотно, четко и ясно сумеют их донести до учащихся в процессе изложения соответствующих разделов школьной алгебры и геометрии. Всегда легче излагать материал, в основе которого находится хорошо продуманные, структурированные и иерархически упорядоченные знания.

Литература

1. Баркович, О. А. Учебная программа «Высшая алгебра» для специальности «Физико-математическое образование» [Электронный ресурс] / О. А. Баркович // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/59544>. – (дата обращения: 30.01.2026).
2. Селякова, Л. И. Роль и место алгебраических структур при подготовке будущего учителя математики / Л. И. Селякова // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2015. – № 42. – С. 51–57.
3. Артамонов, В. А. Группы и их приложения в физике, химии, кристаллографии : учеб. пособие / В. А. Артамонов, Ю. Л. Словохотов. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 512 с.
4. Вечтомов, Е. М. Изучение алгебраической структуры / Е. М. Вечтомов, В. В. Чермных // Вестник Вятского государственного университета. – 2012. – № 1–3. – С. 41–48.
5. Сотникова, О. А. Целостность как ведущий принцип построения (реализации) курса алгебры в педагогическом вузе (в рамках герменевтического подхода) / О. А. Сотникова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена : психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения). – 2005. – № 5. – С. 311–319.
6. Баркович, О. А. О реализации целостного подхода в процессе обучения высшей алгебре / О. А. Баркович // Весці БДПУ. Серыя 3. – 2024. – № 2. – С. 33–37.

ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ ВЫБОРА ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ИНСТРУМЕНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Т. Ф. Богуцкий

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: искусственный интеллект, инструмент, критерии

Аннотация. В настоящей статье, опираясь на методические рекомендации Министерства образования Республики Беларусь по использованию искусственного интеллекта в образовании, рассматриваются основные критерии выбора и принципы его использования в профессиональной деятельности преподавателя естественнонаучных дисциплин на примере составления компетентностного задания.

MAIN CRITERIA FOR SELECTING ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF A TEACHER

T. F. Bogutsky

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: artificial intelligence, tool, criteria

Annotation. This article, drawing on the methodological recommendations of the Ministry of Education of the Republic of Belarus on the use of AI in education, examines the main criteria for selecting and using artificial intelligence in the professional activities of a science teacher using the example of developing a competency-based assignment.

Технологии искусственного интеллекта (ИИ) стремительно вошли в профессиональную жизнь педагога. Генеративные нейросети создают доклады, презентации, модели и многое другое. Для учителя-предметника это означает не просто появление новой технологии, а формирование иной профессиональной среды, в которой ИИ может как выступать в роли инструмента для автоматизации рутинных задач, так и ненадежного источника сотен страниц низкокачественного текста. Современные генеративные модели не имеют педагогического

опыта, не учитывают особенностей конкретного класса или учащегося, склонны к генерации неверной информации и запрограммированы угождать человеку. В июле 2025 года Министерством образования Республики Беларусь были опубликованы «Методические рекомендации по использованию искусственного интеллекта в образовательном процессе учреждений общего среднего образования», в которых определены основные принципы применения, критерии отбора, учтены возможные риски, предложены наиболее подходящие модели. Рассмотрим наиболее важные критерии выбора нейросети на примере составления компетентностного задания для учащихся 11 класса: *Доступность* – наличие бесплатного тарифа или пробного периода для ознакомления с функционалом сервиса. *Возможность работы на русском и белорусском языках* – понимание моделью соответствующих языков и генерация ответов на них. *Ограничение на количество запросов* – генерация без определенного лимита, большое количество запросов на определенный промежуток времени. *Возможность создания личного кабинета* – наличие личного кабинета для сохранения результатов. *Возможность импорта данных* – загрузка файлов для анализа, наличие ограничений по формату и размеру. *Экспорт данных* – возможность скачивания результатов в удобном формате. *Наличие мобильного приложения* – возможность работы с мобильных устройств.

Генеративная нейросеть «DeerSeek» была выбрана для данного задания, так как подходит под большинство критериев и входит в список рекомендованных Министерством образования. Для нейросети был составлен следующий промпт: *«Ты преподаватель биологии в 11 классе. Составь компетентностное задание, содержащее актуальную проблему по теме «Человек в окружающей среде», не придумывай, а бери информацию только из предоставленных мною источников, пользуйся образцами, учитывай возраст учащихся и специфику учебного предмета. При составлении задания создавай разноуровневые вопросы, используй конструктор задач Илюшина»*. В качестве матери-

алов нейросети в виде файлов были предоставлены: фрагмент учебной программы за 11 класс, образец компетентностной задачи PISA, учебник 11 класса по биологии, конструктор задач Илюшина.

Компетентностное задание: «По горячим следам»

Средняя температура на планете уже повысилась на 1,1°C по сравнению с доиндустриальной эпохой. По данным Межправительственной группы экспертов по изменению климата (МГЭИК), главная причина – рост концентрации парниковых газов в атмосфере в результате деятельности человека. Ежегодно в мире сжигается более 35 миллиардов тонн ископаемого топлива – нефти, угля, природного газа. Леса, которые поглощают CO₂, продолжают сокращаться: только в Амазонии за последние 50 лет уничтожено около 17% лесного покрова. Вы – эксперт МГЭИК, которому было поручено проделать следующую работу:

Задание 1: Назовите основные парниковые газы, концентрация которых увеличивается в атмосфере в результате деятельности человека и расположите их в порядке возрастания по количеству выбросов в год.

Задание 2: Объясните механизм парникового эффекта: почему увеличение концентрации CO₂ и других парниковых газов в атмосфере приводит к повышению средней температуры поверхности Земли?

Задание 3: Изобразите в виде схемы круговорот углерода в биосфере в вашем регионе, включив в нее следующие компоненты: атмосфера (CO₂), ископаемое топливо, промышленные выбросы, фотосинтез, дыхание организмов.

Задание 4: Проанализируйте представленные данные (сгенерированы ИИ для примера, но основаны на реальных тенденциях) о динамике выбросов CO₂ и площади лесов в регионе Амазонии за последние 30 лет:

Показатель/Дата	1990 г.	2010 г.	2020 г.
Выбросы CO ₂ (млн тонн/год)	280	420	510
Площадь лесов (млн га)	400	360	330

Задание 5: Спрогнозируйте последствия дальнейшего повышения глобальной температуры на +2°C для экосистем и жизнедеятельности человека вашего региона (назовите не менее трех последствий).

Задание 6: Ранжируйте по степени значимости для решения проблемы изменения климата следующие группы участников: правительства стран, транснациональные корпорации (энергетические, добывающие компании), индивидуальные потребители (граждане). Обоснуйте свой выбор.

В заключении следует сказать следующее: искусственный интеллект выступает инструментом, дополняет, но не заменяет человеческий разум, педагогическую интуицию и опыт; любой сгенерированный контент подлежит обязательной проверке на актуальность, научность, доступность и др.; логика принятия решений ИИ должна быть понятна всем участникам образовательного процесса; стремительное развитие технологий требует постоянного повышения квалификации педагога; при выборе нейросети для работы следует обращать внимание на список моделей рекомендованных Министерством образования и критерии выбора. Искусственный интеллект не решит всех проблем педагога, не сформирует у учащихся умения и навыки в полной мере, не поделится с ними опытом. Он лишь автоматизирует рутину, помогает с быстрой генерацией идей и нахождением решений. Он равно требует осмысленной работы педагога и грамотного подбора под соответствующую задачу. Ведь даже если одна модель идеально справляется с одной задачей, то другая задача может стать для нее непосильной.

Научный руководитель: С. Н. Сиренко, кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ им. М. Танка.

Литература

1. Министерство образования Республики Беларусь. Методические рекомендации по использованию искусственного интеллекта в образовательном процессе учреждений общего среднего образования [Электронный ресурс]. – 2025. – URL: https://www.akademy.by/images/Obuchenie/%D0%98%D0%98/1455_08_07_2025_%D0%98%D0%9C%D0%9F_%D0%98%D0%98.pdf – (дата обращения: 02.07.2025).
2. Богданова, Д. А. О взаимодействии человека и искусственного интеллекта в образовательном контексте: дихотомия мнений / Д. А. Богданова, А. А. Федосеев // Народное образование. – 2024. – № 7. – С. 189-199.
3. Геращенко, И. Г. Искусственный интеллект в образовании как педагогическая инновация / И. Г. Геращенко, Н. В. Геращенко // Инновации в образовании. – 2024. – № 3. – С. 65-71.
4. Григорьев, С. Г. Повышение эффективности применения технологий генеративного искусственного интеллекта в образовательной деятельности / С. Г. Григорьев, М. А. Аникьева // Информатика и образование. – 2024. – Т. 39, № 3. – С. 5-15.

РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н. В. Буйко

ГУО «Гимназия № 8 г. Минска»

Ключевые слова: компетентностный подход; функциональная грамотность; начальное образование; междисциплинарные контекстные задания.

Аннотация. В статье раскрывается значение компетентностного подхода в формировании функциональной грамотности учащихся начальной школы. Показана роль взаимосвязи компетентностного и системно-деятельностного подходов в развитии функциональной грамотности младшего школьника. Раскрыта сущность междисциплинарных контекстных заданий как дидактического средства формирования и диагностики функциональной грамотности учащихся.

THE ROLE OF THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN FOSTERING FUNCTIONAL LITERACY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

N. V. Buiko

Gymnasium №8, Minsk

Keywords: competence-based approach; functional literacy; primary education; interdisciplinary contextual tasks.

Annotation. The article explores the significance of the competence-based approach in developing functional literacy in primary school students. It highlights the role of the relationship between competence-based and systemic-activity approaches in the development of a younger student's functional literacy. The paper also reveals the essence of interdisciplinary context-based tasks as a didactic tool for the formation and assessment of students' functional literacy."

Утверждение обновленных образовательных стандартов общего среднего образования Республики Беларусь (далее – Стандарт) повышает требования к результатам обучения на I ступени общего среднего образования [1]. С

необходимостью повышения качества результатов обучения учащихся по усвоению предметного содержания возрастает значимость интегративных образовательных результатов, обеспечивающих готовность младшего школьника осмысленно применять полученные знания, умения и навыки в разнообразных учебно-практических и типичных для возраста жизненных ситуациях. В этой связи особую актуальность приобретает уточнение методологических и методических оснований формирования функциональной грамотности младших школьников, в том числе роли компетентностного подхода и его взаимосвязи с системно-деятельностным подходом при организации процесса обучения в начальной школе [2; 3].

В Стандарте компетентностный подход закреплен в качестве методологической базы, определяющей вектор на усиление практико-ориентированного характера обучения, требований к универсальным учебным действиям учащихся, их компетенциям, метапредметным результатам образования.

Компетентностный подход конкретизирует цель начального образования через ориентацию на такие образовательные результаты, которые проявляются в способности учащегося применять знания и способы деятельности при решении разнообразных учебно-практических задач и во множестве жизненных ситуаций. Вместе с тем, как показывают результаты анализа теоретических источников и обобщения педагогического опыта, механизм достижения данного результата лежит и в логике системно-деятельностного подхода, в соответствии с которым формирование функциональной грамотности осуществляется через специально организованную учебно-познавательную деятельность учащегося. Компетентностный подход задает требования к одновременному усилению практико-ориентированного и проблемного характера образовательного процесса; постановке образовательных целей и результатов в виде предметных, метапредметных и личностных результатов обучения и воспитания; регулярном использовании контекстных заданий, моделирующих образовательные, социальные и личностные проблемы-ситуации окружающего мира. Системно-деятельностный подход направлен на широкое внедрение стратегий

проблемно-исследовательских, активного коллективного обучения; системное применение контекстных заданий межпредметного типа, комплексных средств для формирования и диагностики разных видов функциональной грамотности учащихся.

В проводимом нами диссертационном исследовании функциональная грамотность младшего школьника понимается как сложное личностное качество младшего школьника и как интегративный образовательный результат освоения содержания образовательной программы начального образования, создающий основу для ее дальнейшего развития на II ступени общего среднего образования [2]. Функциональная грамотность учащегося определяется через совокупность следующих компетенций: работать с текстом и понимать контекст (смысл) учебной или жизненной ситуации; формулировать учебную задачу по предмету; аргументированно выбирать и/или обосновать подходящий способ решения задачи и последовательно его реализовывать; осуществлять самопроверку и оценку полученных результатов, интерпретировать их, делать выводы на основе данных; представить результат в понятной и проверяемой форме. Другими словами, функциональная грамотность учащегося выражается в способности обучающихся осуществить перенос освоенных универсальных учебных действий в новые или измененные условия. Такое понимание соотносится с логикой Стандарта, в котором функциональная грамотность трактуется как степень образованности учащегося, обуславливающая его способность результативно действовать в различных сферах жизнедеятельности [1]. Исходя из этого, функциональная грамотность младшего школьника должна рассматриваться не как совокупность отдельных умений, а как целостный образовательный результат начального образования [2; 4].

Такая трактовка функциональной грамотности младшего школьника как целостного образовательного результата задает требования к содержанию и формам, методам, технологиям, средствам обучения в начальной школе. В логике компетентностного подхода акцент делается не только на усвоении обу-

чающимися предметных знаний, умений и навыков, но и на развитие у учащихся мотивированной способности самостоятельно их применять в разнообразных учебно-практических и жизненных ситуациях. Поэтому содержание обучения должно быть связано с жизнью, актуальными проблемами окружающего мира; включать контекстные задания, требующие устанавливать межпредметные связи, работать с дополнительной информацией, аргументированно выбирать или обосновывать способы решения задачи, оценивать и интерпретировать полученные результаты. Таким образом, речь идет не о простом расширении объема учебного материала, ни о расширении системы однотипных упражнений, направленных лишь на закрепление отдельных действий по образцу, а об изменении принципов его отбора и организации процесса обучения.

Нацеленность на формирование функциональной грамотности учащихся требует такой организации урока, при которой на уроке последовательно разворачиваются сменяющие друг друга актуальные учебно-социальные ситуации; при этом учащиеся включаются в решение разнообразных учебно-практических задач, межпредметных контекстных заданий, в том числе проектного типа. Тем самым обеспечивается переход от усвоения учебного материала к его осмысленному и функционально значимому применению учащимися в разнообразных ситуациях [3; 4; 5]. При этом важным дидактическим требованием выступает педагогически целесообразное сочетание традиционных и проблемно-исследовательских, активных (интерактивных), коллективных методик обучения и воспитания.

Возрастные особенности младших школьников требуют такой организации учебной деятельности, при которой освоение способов решения учебно-практических, в том числе межпредметных контекстных, заданий осуществляется с опорой на наглядность, образец, словесную инструкцию и педагогическую поддержку [6]. Вместе с тем именно в начальной школе закладываются основы учебной самостоятельности учащихся: учитель целенаправленно переводит учащегося от воспроизведения предложенного способа решения к его частично са-

мостоятельному, а затем и осознанному выбору или обоснованию способов решения. В этой логике педагогическая поддержка не снимает с учащегося необходимости самостоятельно осуществлять учебные действия, а обеспечивает условия для постепенного перехода от выполнения задания по образцу к более самостоятельному выбору и реализации способа решения [5; 6].

Для осмысления проблемы формирования функциональной грамотности учащихся важным является анализ материалов и результатов отечественных (НИКО) и международных (PISA, PIRLS, TIMSS) исследований в области качества образования. Названные исследования подтверждают значимость контекстных заданий, требующих применения знаний в практико-ориентированных ситуациях в разных контекстах, для развития разных видов функциональной грамотности.

В ходе проводимого нами диссертационного исследования разработаны и внедряются комплексные межпредметные контекстные задания. Их педагогическая ценность состоит в том, что они связывают содержание различных учебных предметов с ситуацией, понятной младшему школьнику и требующей практического действия. При выполнении подобных заданий учащийся должен не только воспроизвести изученное, но и определить, знания из каких учебных предметов и способы действия необходимы для решения задачи, как их использовать, каким способом получить ответ и в какой форме его представить. Тем самым межпредметные контекстные задания обеспечивают переход от усвоения учебного материала как объекта изучения к его функциональному использованию как средства решения учебно-практических задач [2; 4; 5]. Одновременно они выполняют формирующую и диагностическую функции. С одной стороны, младший школьник овладевает способами анализа, сопоставления, объяснения и самопроверки результата. С другой стороны, учитель получает возможность выявить, на каком этапе у учащегося возникают затруднения: при понимании условия задания, работе с информацией, выборе способа решения или проверке полученного результата. Поэтому в проведенном исследовании межпредметные контекстные задания рассматриваются как ведущее

дидактическое средство формирования и диагностики функциональной грамотности младших школьников. При этом одно и то же межпредметное контекстное задание может выступать на конкретном уроке средством развития и диагностики определенного ведущего вида функциональной грамотности, а также некоторых периферийных видов грамотности. Это зависит от содержания учебного предмета и содержания самого задания.

Таким образом, компетентностный подход во взаимосвязи с системно-деятельностным задает необходимость такой организации процесса обучения, при которой учащийся учится понимать ситуацию, обоснованно действовать в ней, аргументированно выдвигать способы решения задачи, оценивать и интерпретировать полученные результаты. Ведущим дидактическим средством реализации данной логики выступают межпредметные контекстные задания, обеспечивающие включение учащегося в учебно-практические и типичные для возраста жизненные ситуации.

Научный руководитель: О. Л. Жук, доктор педагогических наук, профессор, БГПУ им. М. Танка.

Литература

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 28 нояб. 2025 г. № 199 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3961&p0=W22544307p> (дата обращения: 01.02.2026).
2. Жук, О. Л. Функциональная грамотность младших школьников: сущность и условия формирования в образовательном процессе / О. Л. Жук, Н. В. Буйко // Адукацыя і выхаванне. – 2022. – № 9. – С. 6–18.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как результат образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
4. Функциональная грамотность обучающихся : учеб.-метод. пособие / А. И. Жук, О. Л. Жук, С. Н. Сиренко, И. В. Гордеева. – Мн. : Аверсэв, 2025. – 239 с.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151, [1] с.
6. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник / В. С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2006. – 608 с.

**ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «МАТЕМАТИКА»
В ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ**

Е. Д. Важник

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: системное мышление, обучение математике, учебные задания.

Аннотация. В статье уточняется понятие системного мышления и раскрывается его структура. Обосновывается роль математического содержания в развитии умений учащихся устанавливать взаимосвязи, строить модели и переносить способы решения. Представлены примеры заданий системного характера. Выделены педагогические условия эффективного формирования системного мышления у учащихся в процессе обучения математике.

**THE POTENTIAL OF THE SCHOOL SUBJECT “MATHEMATICS”
IN THE FORMATION OF STUDENTS’ SYSTEMS THINKING**

E. D. Vazhnik

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: systems thinking, mathematics education, learning tasks.

Annotation. The article clarifies the concept of systems thinking and reveals its structure. The role of mathematical content in developing students' ability to identify relationships, construct models, and transfer solution methods is substantiated. Examples of system-oriented tasks are presented. Pedagogical conditions for the effective formation of systems thinking in the process of teaching mathematics are identified.

В условиях усложнения социально-экономических и технологических процессов от учащихся требуется умение анализировать объекты и явления во взаимосвязи. В связи с этим одной из ключевых компетенций XXI века становится системное мышление, формирование которого возможно уже на уровне основного общего образования, в том числе в процессе обучения математике. Проведенный анализ понятия «системное мышление» позволяет заключить, что в общем виде системное мышление рассматривается как

способность субъекта познания рассматривать объекты и явления как целостные системы, выявлять связи между их элементами и устанавливать закономерности их функционирования [1, 2].

В процессе выполнения магистерского исследования уточнено понятие «системное мышление учащихся 7-х – 8-х классов», под которым понимается совокупность формируемых элементов мышления, соответствующих возрастным и психолого-педагогическим особенностям подростков, способ познавательной деятельности, при котором обучающиеся: рассматривают учебный объект или задачу как систему; выделяют элементы и взаимосвязи между ними; выявляют общий принцип построения и функционирования системы; используют установленные связи при решении учебных задач.

Структуру системного мышления составляют: а) мотивационно-целевой компонент, отражающий установку на поиск смысла, выявление связей и понимание цели учебной задачи; б) операционный (процессуальный) компонент, включающий анализ, сравнение, установление причинно-следственных связей, построение схем и моделей; в) координационный компонент, обеспечивающий управление ходом рассуждений, контроль и коррекцию действий; г) результативный компонент, проявляющийся в переносе способов решения, обобщении и формулировании выводов.

Определим потенциал учебного предмета «Математика» в формировании системного мышления школьников. Математическое содержание строится на строгой логике, иерархической структуре понятий, операционности действий и постоянном переходе от конкретного к абстрактному, тесной связи различных форм представления информации (алгебраической, графической, геометрической). Каждый новый этап обучения опирается на предыдущий, формируя систему взаимосвязанных объектов. Математическая задача также может рассматриваться как система, включающая взаимосвязанные элементы условий, способов действий и результата, требующая от ученика системного подхода. В этой связи

математика может выступать как одна из наиболее эффективных учебных дисциплин для целенаправленного развития системного мышления.

В образовательных стандартах [4] в разделе о планируемых результатах обучения присутствует упоминание о важности установления связей между элементами задачи, однако анализ учебных программ по математике для учреждений общего среднего образования [3] свидетельствует о том, что задача формирования системного мышления не выделяется как самостоятельная дидактическая цель. Таким образом, возникает противоречие между объективной значимостью системного мышления и отсутствием его целенаправленного формирования на уроках математики.

Анализ практики обучения математике и результаты проведенного нами констатирующего эксперимента показывают, что формирование системного мышления не обеспечивается в полной мере без целенаправленного развития умений анализа структуры задачи, построения и использования моделей, оценки результатов и переноса способов деятельности в новые учебные ситуации. Более полная реализация потенциала учебного предмета «Математика» возможна через использование подобранных нами заданий системного характера. К ним относятся: задания на выявление связей между элементами условия; задачи на построение и использование моделей; цепочки взаимосвязанных задач, ориентированные на выявление общего способа решения; задания на перенос способа решения в измененные условия.

Реализация педагогического потенциала учебного предмета «Математика» осуществляется через содержание конкретных разделов и тем курса математики 7-х – 8-х классов. Так, изучение темы «Степень с натуральным и целым показателями. Стандартный вид числа» направлено на формирование у учащихся представлений о системе свойств и правил, устанавливаемых между математическими объектами, и способствует развитию умений анализировать структуру выражений, выявлять зависимости между операциями и обобщать способы преобразований.

Темы, связанные с преобразованием выражений, формулами сокращенного умножения и разложением многочленов на множители, создают условия для развития умений структурного анализа математических объектов, осознания эквивалентности различных форм представления одного и того же выражения и выбора рационального способа преобразования.

Изучение линейных уравнений, неравенств и функций способствует формированию у учащихся умений устанавливать функциональные зависимости между величинами, использовать уравнение и функцию как модель реальных процессов, а также соотносить аналитическое и графическое представление информации. Особое значение в этом контексте имеет изучение систем линейных уравнений, позволяющее рассматривать математический объект как совокупность взаимосвязанных элементов и анализировать влияние изменения параметров на результат.

Геометрический материал курса, включающий начальные понятия геометрии, аксиомы и теоремы, признаки равенства и подобия треугольников, ориентирован на формирование представлений учащихся о логической структуре математической теории, развитии умений устанавливать связи между элементами фигуры и обосновывать полученные выводы.

В 8 классе изучение квадратных корней, действительных чисел и числовых промежутков способствует формированию системного представления о числовых множествах и их взаимосвязи, а темы, связанные с квадратными уравнениями и квадратной функцией, обеспечивают осознание учащимися взаимосвязи между аналитическим, графическим и функциональным описанием математических объектов, развитие навыков моделирования и прогнозирования результатов.

Изучение четырехугольников и площадей многоугольников формирует представления о системе геометрических свойств и зависимостей между величинами, а задачи на построение способствуют развитию умений планировать деятельность, выстраивать последовательность действий и анализировать результаты решения. Приведем примеры таких заданий

Задание 1. Тема «Арифметический квадратный корень из числа»

Рассмотрите выражение $\sqrt{3x - 6}$.

Найдите значение выражения при $x = 4$. Найдите значение выражения при $x = 2$. Определите, при каких значениях x вычисление корня возможно. При каких значениях x выражение не имеет смысла? Что должно произойти с выражением под корнем, чтобы значение корня было равно нулю? Как изменится ситуация, если выражение примет вид $\sqrt{6 - 3x}$?

Системный характер задания обеспечивается включением вопросов, направленных на анализ области определения выражения, установление зависимости между значением переменной и возможностью вычисления, выявление общего принципа обращения выражения в нуль, а также рассмотрение измененной структуры выражения с последующим переносом способа рассуждения.

Задание 2. Тема «Площадь четырехугольников»

Даны две фигуры: квадрат со стороной 6 см и параллелограмм с основанием 9 см и высотой, проведенной к этому основанию, равной 4 см. Найдите площадь каждой фигуры. Сравните полученные значения. Почему разные четырехугольники могут иметь одинаковую площадь? Какие элементы фигур определяют их площадь? Можно ли изменить форму фигуры, сохранив ее площадь?

Системный характер задания обеспечивается включением цепочки вопросов, направленных на выделение существенных элементов фигур, установление взаимосвязи между различными геометрическими объектами и их площадями, выявление общего принципа зависимости площади от параметров, а также рассмотрение возможности изменения формы при сохранении площади.

Специфика учебного предмета «Математика» заключается в том, что системность выступает не как дополнительный методический прием, а как обязательный способ организации содержания и учебной деятельности, что обеспечивает целенаправленное и устойчивое формирование всех компонентов системного мышления учащихся. Несмотря на высокий

потенциал учебного предмета «Математика», его реализация не дает результата в формировании системного мышления автоматически, а требует целенаправленной организации учебной деятельности учащихся.

Результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной в ГУО «Заславская гимназия», позволяют заключить, что реализация потенциала учебного предмета «Математика» в формировании системного мышления учащихся требует соблюдения ряда педагогических условий: целенаправленной ориентации учебного процесса на формирование системного мышления; включения в содержание обучения заданий системного характера и организации деятельности учащихся по их анализу; организации рефлексии процесса и результата решения учебных задач.

Анализ представленных характеристик показывает, что структура математических понятий, логика их взаимосвязей, использование моделей и необходимость установления причинно-следственных отношений создают основу для развития компонентов системного мышления. Потенциал учебного предмета «Математика» заключается в обеспечении условий для формирования у учащихся умений рассматривать объекты как системы, выявлять взаимосвязи между их элементами, строить и использовать модели, а также переносить способы решения в новые учебные ситуации.

Научный руководитель: С. Н. Сиренко, кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ им. М. Танка.

Литература

1. Андриади, И. П. Педагогический словарь / И. П. Андриади, С. Ю. Темина. – М. : ИНФРА-М, 2016. – 224 с.
2. Бердникова, А. Г. Возможности развития системного мышления ученика на уроках математики / А. Г. Бердникова, М. И. Мазур // Universum: психология и образование [Электронный ресурс]. - URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-razvitiya-sistemnogo-myshleniya-uchenika-na-urokah-matematiki>. - (дата обращения: 20.01.2025).
3. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для V–IX классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, с русским языком обучения и воспитания : [утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 29 июля 2025 г. № 132]. – Мн. : Министерство образования Республики Беларусь, 2025. – 45 с.
4. Образовательный стандарт общего среднего образования : [утв. постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 28 ноября 2025 г. № 199]. – Минск : Министерство образования Республики Беларусь, 2025. – С. 57–60.

УДК 378.147:004

ИНТЕГРАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС УНИВЕРСИТЕТА СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ У СТУДЕНТОВ

О. П. Василевич

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: субъектность, медиапедагогика, цифровая дидактика, искусственный интеллект (ИИ), цифровые инструменты.

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития субъектной позиции у студентов в связи с интеграцией цифровых инструментов в образовательный процесс университета. Автором описан опыт формирования субъектной позиции студентов физико-математического факультета БГПУ в рамках изучения дисциплины «Медиапедагогика и цифровая дидактика». Описана практическая значимость данного опыта для совершенствования образовательных программ и персонализации обучения с помощью адаптивных цифровых технологий.

INTEGRATION OF MODERN DIGITAL TOOLS INTO THE UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS TO DEVELOP STUDENTS' SUBJECTIVE POSITION

O. P. Vasilevich

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: subjectivity, media pedagogy, digital didactics, artificial intelligence (AI), digital tools.

Abstract. This article examines the development of students' subjectivity in light of the integration of digital tools into the university's educational process. The author describes the experience of developing students' subjectivity in the Physics and Mathematics Department of BSPU as part of their study of the course «Media Pedagogy and Digital Didactics». The practical significance of this experience for

improving educational programs and personalizing learning through adaptive digital technologies is described.

Актуальность темы влияния интеграции цифровых инструментов на развитие субъектной позиции у студентов обусловлена ключевыми вызовами образования в эпоху четвертой промышленной революции. Как показывают исследования В. П. Беспалько, компетенции XXI века, включающие критическое мышление, креативность, кооперацию и коммуникацию, становятся решающими для успеха в быстро меняющемся мире [1]. При этом особую роль в их формировании, по данным С. М. Бондаренко, играет цифровая трансформация образовательного процесса, предоставляющая новые возможности для развития самостоятельности обучающихся [2]. Цифровая трансформация образовательного процесса предполагает переход к цифровой дидактике и формированию академической экосистемы с опорой на LMS и open educational resources. Современные цифровые ресурсы становятся интегральным компонентом педагогической и учебной деятельности, обеспечивая персонализированное и адаптивное обучение. Интеграция цифровых инструментов в образовательный процесс университета сегодня переходит от простого «оцифрованного учебника» к созданию среды, где студент из позиции пассивного слушателя становится активным субъектом обучения.

Субъектная позиция студента развивается при выполнении им учебных задач в рамках изучения дисциплины «Медиапедагогика и цифровая дидактика». Основными способами перехода к субъектности видится:

- И-тьюторство (студент сам формулирует запросы, выбирает темп и глубину погружения в тему исследования. ИИ выступает не как источник истины, а как «сократовский собеседник», который задаёт наводящие вопросы, заставляя студента самостоятельно приходить к выводам);

- геймификация и симуляции (цифровые инструменты позволяют создавать безопасные среды для экспериментов, например виртуальные лаборатории);

- изменение роли преподавателя посредством использования цифровых инструментов совместного творчества (платформы типа Miro, Notion);

- адаптивное оценивание и рефлексия. Цифровой след (Learning Analytics) дает возможность видеть студенту не просто оценку, а прогресс. Это переводит фокус с «получения оценки» на осознанное управление собственным развитием (Self-regulated learning).

Использование данных подходов при изучении дисциплины «Медиапедагогика и цифровая дидактика» превращает обучение в социальное проектирование. Студенты сами распределяют роли в цифровом пространстве, управляют проектами и создают реальный продукт, что формирует ответственность за результат. Для данной дисциплины важно, чтобы студенты не просто «изучали» ИИ, а использовали его как инструмент для развития своего профессионального мастерства и критического мышления. При этом, следует отметить, что интеграция работает только тогда, когда цифровые технологии не заменяют мышление, а освобождают его от рутины. Если ИИ просто пишет за студента эссе - субъектность теряется. Если студент использует ИИ для критики своих аргументов – субъектность растет.

Так в рамках учебного курса студент получает разнообразные задания, направленные на развитие умения критически оценивать учебный контент и проектировать активные методы обучения, используя ИИ как «генератор идей» и «оппонента». Он не просто пишет конспект по шаблону, а управляет нейросетью как ассистентом, принимая финальные решения. Студент учится видеть разницу между формальным подходом и активным обучением. Поэтому, выполняя задание, по составлению технологической карты цифрового урока на выходе он получает не просто план урока, а рефлексивный отчет о том, как он превращал пассивный материал в активную образовательную среду. Студент приобретает навык работы с ИИ как с методистом, учится совмещать требования к обучению, изложенные в нормативно-правовых документах, с гибкими цифровыми инструментами. Так посредством самостоятельного конструирования студентом среды,

где он не «транслятор знаний», а модератор дискуссии и дизайнер опыта, у студента формируется субъектность. Следовательно, интеграция современных цифровых инструментов в образовательный процесс университета позволяет перейти от пассивного потребления знаний к активной субъектной позиции студента, при которой он становится соавтором своего обучения.

В процессе обучения развитие субъектности достигается через предоставление студентам инструментов для персонализации траектории, совместного творчества и рефлексии. На занятиях при выполнении учебных задач студенты используют следующие инструменты:

- 1) виртуальные доски Miro, Padlet: для совместного мозгового штурма и визуализации идей;
- 2) облачные редакторы Google Docs, Яндекс документы: для одновременной работы над проектами и взаимного рецензирования;
- 3) системы управления обучением LMS – Moodle, Canvas: предоставляют доступ к адаптивным курсам, где студент сам выбирает темп и порядок изучения модулей;
- 4) интеллект-карты MindMeister, XMind: помогают студентам самостоятельно структурировать сложные темы;
- 5) инструменты создания контента YouTube, Canva: переводят студента из роли слушателя в роль создателя учебного материала.

Следует заметить, что наличие технологий при обучении не гарантирует развитие субъектности. Особое влияние оказывает смена педагогической модели. Так, наиболее эффективными моделями в цифровой образовательной среде вуза выступают:

- 1) перевернутый класс Flipped Classroom: позволяет студентам самостоятельно изучать теорию через цифровые платформы, а аудиторное время использовать для дискуссий и решения кейсов, занимая активную позицию.
- 2) проектно-ориентированное обучение PBL: студент имеет возможность для реализации реальных проектов сам определять цели, ресурсы и способы достижения результата.

3) взаимное оценивание Peer-assessment: студенты используют онлайн-платформы для проверки работ друг друга, что развивает критическое мышление и ответственность за экспертную оценку.

Таким образом, студент в процессе обучения имеет возможность выбора инструментов и способов выполнения заданий, интерактивные форматы повышают у него внутреннюю мотивацию и интерес к предмету. Так опосредованно происходит освоение инструментов, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Следует заметить, что интеграция цифровых инструментов требует и от преподавателя перехода к роли фасилитатора или тьютора, который не транслирует знания, а проектирует среду для проявления студенческой инициативы.

Таким образом, интеграция цифровых технологий в практико-ориентированное обучение предоставляет уникальные возможности для студентов и преподавателей. Она позволяет создать более интерактивную, эффективную и доступную среду для обучения, способствует развитию практических навыков и подготавливает студентов к требованиям современного рынка труда.

Литература

1. Беспалько, В. П. Образование и обучение с участием компьютеров / В. П. Беспалько. – М.: МПСИ, 2002. – 352 с.
2. Бондаренко, С. М. Проблема формирования познавательной самостоятельности студентов в условиях информатизации учебного процесса / С. М. Бондаренко // Социс. 2007. – № 6. – С. 117-120.

**ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Д. В. Василевская, Т. П. Смолькина
БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: универсальные компетенции, музыкальное образование, педагогический эксперимент, педагог-музыкант, методы активного обучения.

Аннотация: Статья посвящена проблеме развития универсальных компетенций (soft skills) будущих педагогов-музыкантов. В работе описан ход и результаты педагогического эксперимента, проведенного на базе факультета эстетического образования БГПУ. Статья обосновывает эффективность внедрения комплекса специализированных методов («событийный арт-дизайн», «симфоническое лидерство», «слуховая саморегуляция» и «музыкальное кейс-стади») в процесс подготовки к профессиональной деятельности будущих педагогов-музыкантов.

**DEVELOPING UNIVERSAL COMPETENCIES OF FUTURE MUSIC
TEACHERS DURING PROFESSIONAL TRAINING**

D. V. Vasilevskaya, T. P. Smolkina
BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: universal competencies, music education, pedagogical experiment, music teacher, active learning methods.

Annotation. This article examines the development of universal competencies (soft skills) in future music teachers. It describes the course and results of a pedagogical experiment conducted at the Faculty of Aesthetic Education at BSPU. The article substantiates the effectiveness of introducing a set of specialized methods (“event art design”, “symphonic leadership”, “auditory self-regulation” and “musical case study”) into the process of preparing future music teachers for professional activity.

Современный этап развития высшего педагогического и музыкального образования Беларуси требует от выпускника не только высокого уровня исполнительского мастерства, но и владения широким спектром универсальных компетенций [1, с. 3]. Особенно актуальными становятся такие компетенции как коммуникация, кооперация, мышление, сформированная гражданственность, способность эмоциональной регуляции и устойчивого личностного развития [2].

Формирование данных компетенций у будущих педагогов-музыкантов в процессе профессиональной подготовки предполагает их теоретическое обоснование, а также поиск конкретных педагогических инструментов, способных обеспечить качественный прирост данных навыков у студентов. С целью практической проверки эффективности внедрения новых форм подготовки будущих педагогов-музыкантов, ориентированных на развитие Soft skills в рамках профессиональной музыкально-педагогической деятельности, на базу БГПУ была организована опытно-экспериментальная работа. Экспериментальное исследование проводилось в течение месяца на базе факультета эстетического образования. В эксперименте приняли участие студенты второго курса специальности «Музыкальное образование». Были сформированы две группы: экспериментальная (ЭГ, 9 респондентов) и контрольная (КГ, 9 респондентов). Обе группы осваивали обязательный учебный материал согласно учебному плану и программы учебной дисциплины «Педагогические технологии», однако в ЭГ образовательный процесс был дополнен авторским комплексом активных методов и форм обучения, ориентированных на развитие универсальных компетенций.

Диагностика осуществлялась на основе LTQ-профиля [3, с. 44-45] и включала три инструмента: анкетирование (18 вопросов, по 3 на каждую компетенцию); экспертная оценка (лист наблюдения); компетентностные задания (6 задач, направленных на каждую из компетенций) [4, с. 6].

В ходе формирующего этапа эксперимента в ЭГ внедрялся авторский комплекс методов, направленных на активацию субъектной позиции студента:

– метод «*слуховая саморегуляция*», направленный на развитие эмоциональной регуляции: студенты составляли личный «реестр состояний» и подбирали репертуар музыкальных произведений (плей-лист), как инструмент управления психофизиологическим состоянием перед педагогической или сценической деятельностью;

– метод «*симфоническое лидерство*», ориентированный на коммуникацию и кооперацию: в процессе работы в ансамбле студенты динамически меняли роли «руководитель – исполнитель – концертмейстер», что способствовало развитию навыков кооперации и командного взаимодействия;

– метод «*музыкальный кейс-стади*», нацеленный на развитие навыков мышления и устойчивого личностного развития: студенты проводили анализ нестандартных, проблемных, педагогических ситуаций и осуществляли поиск интерпретационных решений;

– метод «*событийный арт-дизайн*», направленный на формирование активной гражданской позиции: студенты, выступая в роли идеологов и арт-менеджеров, проектировали концептуальные графические модели плакатов и открыток государственных праздников, таких как «День Победы», «День Независимости», «День народного единства».

Реализация данных методов осуществлялась в таких формах, как малая инновационная группа, мозговой штурм, круглый стол и рефлексивная сессия.

Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента выявил положительную динамику во всех исследуемых группах, однако темпы роста показателей в экспериментальной группе превысили результаты контрольной.

Для оценки уровня сформированности универсальных компетенций была разработана трехуровневая шкала. Высокий уровень (8-10 баллов) отражал умения студенты выполнять все компетентностные задания самостоятельно и предлагать нестандартные креативные решения. Средний уровень (5-7,5 баллов) указывал на недостаточную самостоятельность и необходимость

поддержки педагога. Низкий уровень (0-4 баллов) характеризуется потребностью во внешней помощи преподавателя и слабой личной мотивацией.

На констатирующем этапе исходный уровень сформированности компетенций в обеих группах был относительно равным: экспериментальная группа – 6,9 баллов; контрольная группа – 7,0 баллов.

После проведения формирующего этапа в экспериментальной группе зафиксирован ощутимый прогресс. Использование авторских методов позволило студентам не просто теоретически усвоить понятия, но и применить их в квази-профессиональной деятельности. В частности, студенты ЭГ стали более уверенно проявлять лидерские качества и демонстрировать высокий уровень самоконтроля. Итоговые показатели контрольного этапа: экспериментальная группа – 8,8 баллов; контрольная группа – 7,2 баллов.

Сравнительные данные представлены на рисунке 1.

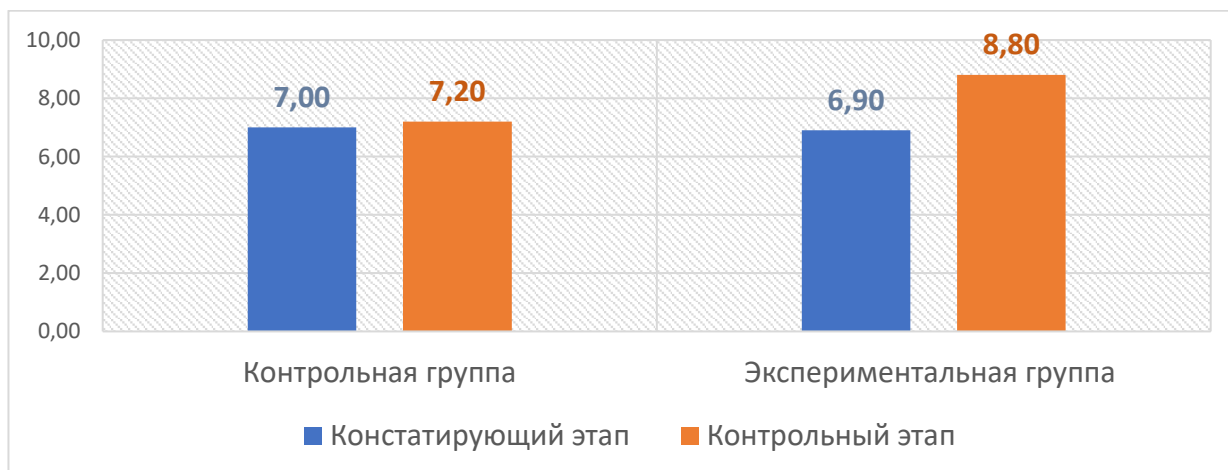


Рисунок 1 – Сравнительные показатели сформированности универсальных компетенций ЭГ и КГ в баллах

Результаты проведенной экспериментальной работы подтвердили гипотезу о том, что целенаправленное внедрение методов «событийный арт-дизайн», «симфоническое лидерство», «слуховая саморегуляция» и «музыкальный кейс-стади» в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов способствует эффективному формированию универсальных компетенций.

Литература

1. Формирование универсальных компетенций и гибких навыков : учеб.-метод. пособие / сост. В. А. Хриптович. – Минск : РИВШ, 2023. – 192 с.

2. Горбунова, М. Б. Концепция формирования универсальных компетенций детей и учащейся молодежи / М. Б. Горбунова, В. И. Короткевич // Веснік адукацыі. – 2024. – № 2. – С. 45-50.
3. Артемёнок, Е. Н. Педагогическая диагностика в контексте исследования: поиск, создание, реализация, рефлексия : учеб.-метод. пособие / Е. Н. Артемёнок – Минск : БГПУ, 2024. – 196 с.
4. Жук, А. И. Функциональная грамотность обучающихся : учеб.-метод. пособие / А. И. Жук [и др.]. – Минск : Аверсэв, 2025. – 239 с.

**ЗЕРКАЛО, ИМЯ И ГРАНИЦА: РОЛЬ МАТЕРИНСКОГО
«ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА» В РАЗВИТИИ
ИНТЕЛЛЕКТА ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

С. В. Головня

БрГУ имени А. С. Пушкина (Брест)

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, материнское наставничество, субъектная позиция, дошкольный возраст, эмоциональная идентификация.

Аннотация. В статье, приуроченной к Году белорусской женщины, раскрывается роль матери как «эмоционального наставника» в развитии субъектной позиции дошкольника. Теоретический анализ опирается на культурно-исторический подход (Л. С. Выготский) и концепцию эмоционального коучинга (Дж. Готтман). Эмпирическое исследование (N=15 диад) выявило прямую взаимосвязь между пониманием эмоций ребенком и его способностью к эмпатии и осознанному моральному выбору.

**MIRROR, NAME AND BOUNDARY: THE ROLE OF MATERNAL
EMOTIONAL COACHING IN THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL
INTELLIGENCE IN PRESCHOOLERS**

S. V. Halounia

BrSU named after A.S. Pushkin (Brest)

Keywords: emotional intelligence, maternal coaching, subject position, preschool age, emotional identification.

Annotation. The article, dedicated to the Year of the Belarusian Woman, reveals the role of the mother as an "emotional coach" in the development of a preschooler's subject position. The theoretical analysis is based on the cultural-historical approach (L.S. Vygotsky) and the concept of emotional coaching (J. Gottman). An empirical study (N=15 dyads) revealed a direct link between a child's understanding of emotions and their capacity for empathy and conscious moral choice.

Современный этап развития общества, характеризующийся высокой степенью неопределенности и сложности, предъявляет особые требования к

личности. Способность быть субъектом собственной жизни – осознавать свои цели, управлять своим состоянием, выстраивать гармоничные отношения с другими – становится важнейшим условием психологического благополучия и социальной успешности. В этом контексте особую значимость приобретает исследование факторов, закладывающих основы субъектности на самых ранних этапах онтогенеза.

Провозглашение 2026 года Годом белорусской женщины актуализирует внимание к роли женщины в воспитании и становлении будущих поколений. Мать является для ребенка первым и главным «Другим», через взаимодействие с которым формируется не только базовое доверие к миру, но и способность понимать себя и других – то, что мы называем эмоциональным интеллектом (ЭИ) [1]. Именно в диаде «мать-ребенок» закладываются те механизмы, которые в дальнейшем позволяют человеку стать «автором собственной жизни» (т. е. непосредственно – субъектом).

Понятие субъектной позиции в дошкольном возрасте тесно связано с ключевыми новообразованиями этого периода: возникновением «внутренней позиции» (Л. И. Божович), иерархии мотивов (А. Н. Леонтьев), произвольности поведения и способности к децентрации [2; 3]. А важнейшим условием становления данных новообразований выступает качество отношений со значимым взрослым.

С позиций культурно-исторической теории Л. С. Выготского, развитие высших психических функций (ВПФ), включая эмоциональную регуляцию, происходит в процессе интериоризации – перехода от интерпсихической (разделенной между ребенком и взрослым) формы к интрапсихической (внутренней) [2]. В этом процессе мать выступает как медиатор, выполняющий три ключевые функции, которые метафорически можно обозначить как «зеркало», «имя» и «граница»:

- «зеркало» (эмоциональная сонастройка) – через отзеркаливание эмоций, синхронизацию аффективных состояний (Э. Троник, Д. Сигел) мать подтверждает реальность чувств ребенка, формируя у него базовое доверие к своему внутреннему миру [4; 5];

- «имя» (вербализация эмоций) – называя чувства ребенка, мать помогает ему отделить переживание от себя самого, сделать его объектом сознания и рефлексии (названная эмоция перестает быть хаотичным аффектом и становится осознаваемым состоянием);

- «граница» (регуляция и нормирование) – устанавливая границы допустимого выражения эмоций, мать не подавляет чувства ребенка, а учит его социально приемлемым способам проявления и совладания с ними (Дж. Готтман) [4].

Таким образом, мать, выступая в роли «эмоционального наставника», не просто заботится о комфорте ребенка, а создает условия для развития у него рефлексии, произвольности и эмпатии – тех качеств, которые составляют ядро субъектной позиции. Особое значение это имеет для формирования субъектности у девочек, которые в большей степени идентифицируют себя с матерью и усваивают через взаимодействие с ней модели эмоционального поведения и самоотношения [6–8].

Пилотажное исследование проводилось на базе ГУДО «Детский сад № 50 г. Бреста». Выборку составили 15 диад «мать-ребенок» (дети в возрасте от 4,8 до 6,2 лет). Нами использовались следующие методики:

1. «Эмоциональная идентификация» (Е. И. Изотова) – для изучения способности детей распознавать эмоции по внешним признакам.

2. «Закончи историю» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) – для изучения осознания нравственных норм и эмпатических переживаний.

Анализ результатов позволил выделить три группы детей, различающихся по уровню развития эмоционально-личностной сферы (см. табл.).

Полученные данные демонстрируют прямую взаимосвязь между глубиной понимания эмоций ребенком и его способностью к субъектной позиции в морально-нравственной сфере. Дети с высоким уровнем ЭИ не просто знают нормы, а понимают их смысл, и способны к осознанному выбору стратегии поведения, ориентируясь на чувства другого и принципы справедливости. Они выступают активными субъектами взаимодействия.

Таблица - Распределение детей по уровню развития ЭИ

Уровень развития ЭИ	Кол-во детей (%)	Характеристика
Высокий и выше среднего	6 (40 %)	Свободно идентифицируют базовые и сложные эмоции, используют богатый словарь чувств, проявляют вербализованную эмпатию, предлагают конструктивные способы разрешения конфликтов (договор, компромисс, обучение)
Средний	5 (33 %)	Уверенно распознают базовые эмоции, но дифференциация социальных эмоций (зависть, каприз) вызывает трудности; эмпатия проявляется, но вербализована слабо; мотивация честности часто внешняя (страх наказания)
Низкий и ниже среднего	4 (27 %)	Значительные трудности распознавания эмоций (уровень «хороший / плохой»), крайне бедный словарь чувств; эмпатия практически не вербализуется; в конфликтах – пассивная позиция, обращение к авторитету взрослого или избегание

Напротив, дети с низким уровнем ЭИ идентифицируют так называемую «гетерономную мораль» (по Ж. Пиаже). Их поведение регулируется извне – страхом наказания или подчинением авторитету. У них не сформирована внутренняя позиция, позволяющая делать выбор на основе собственных ценностей и понимания чувств других. Эти дети находятся в зоне риска формирования конформного типа личности и трудностей социальной адаптации.

Особого внимания заслуживают гендерные различия. Например, девочки с высоким уровнем ЭИ чаще использовали эмоционально-ориентированные стратегии в разрешении конфликтов (обнять, пожалеть, утешить) и демонстрировали более тонкое понимание оттенков чувств. Выбор некоторыми девочками в качестве предпочитаемого персонажа «Плаксы» (печаль) с мотивом «его жалко» свидетельствует о высокой эмпатийности и ориентации на сострадание, что может рассматриваться как проявление формирующейся субъектной позиции, основанной на ценности заботы. Эти данные подтверждают, что мать, транслируя модели эмоционального реагирования, закладывает основы гендерно-специфичных паттернов субъектности.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Материнское «эмоциональное наставничество», реализуемое через функции «зеркала», «имени» и «границы», выступает ключевым ресурсом формирования субъектной позиции ребенка дошкольного возраста.

2. Уровень развития эмоционального интеллекта ребенка напрямую связан с его способностью к осознанному моральному выбору, эмпатии и рефлексии – базовым компонентам субъектности.

3. Выявленная группа детей с низким уровнем ЭИ (27 %) нуждается в психолого-педагогическом сопровождении, которое должно быть направлено не только на ребенка, но и на оптимизацию диадического взаимодействия с матерью.

4. Полученные данные актуализируют задачу повышения психологической компетентности матерей как «эмоциональных наставников», особенно в контексте Года белорусской женщины, подчеркивая их особую миссию в формировании субъектности будущих поколений.

Разработанные на основе исследования рекомендации (памятка для родителей «Как стать эмоциональным наставником?», а также программа психолого-педагогического сопровождения диады «мать-ребенок») могут быть использованы в деятельности педагогов-психологов учреждений дошкольного образования для профилактики эмоционального неблагополучия и поддержки осознанного родительства.

Научный руководитель: Д. Э. Синюк, кандидат психологических наук, доцент, БрГУ им. А. С. Пушкина

Литература

1. Актив бизнеса – эмоциональный интеллект сотрудников [Электронный ресурс]. – URL : <https://ttisi.ru/blog/552279> (дата обращения : 24.12.2024).
2. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 2004. – 224 с.
3. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учебное пособие / Д. Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 384 с.
4. Gottman, J. M. The Heart of Parenting : Raising an Emotionally Intelligent Child / J. M. Gottman. – New York : Simon & Schuster, 1997. – 240 p.
5. Siegel, D. J. Mindsight : The New Science of Personal Transformation / D. J. Siegel. – N.-J. : Bantam Books, 2010. – 314 p.
6. Люсин, Д. В. Социальный интеллект : Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.
7. Головня, С. В. Особенности эмоционального интеллекта матерей нормотипичных детей и детей с особенностями психофизического развития / С. В. Головня, Д. Э. Синюк // Весн. Брэсцкага ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2024. – № 3. – С. 111–118.
8. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка : теория и практика / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М. : Академия, 2004. – 288 с.

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ МОТИВАЦИИ
К ЗАНЯТИЯМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ
СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Е. О. Гончарова

БГПУ им. М. Танка (Минск)

Ключевые слова: мотивация, деятельность, мотивационный механизм, оздоровительная физическая культура, интегративная методика.

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития мотивации студентов-будущих педагогов к занятиям оздоровительной физической культурой в условиях глобальной цифровизации. Выявлено противоречие информационного общества, заключающееся в разрыве между теоретической осведомленностью студентов о здоровом образе жизни и отсутствием реальных привычек двигательной активности. В качестве решения предлагается интегративная методика развития мотивации, основанной на деятельностном подходе и мотивационном механизме. Описана система авторских организационно-педагогических условий для реализации данной методики с целью развития мотивации к занятиям оздоровительной физической культурой студентов-будущих педагогов.

**AN ACTIVITY-BASED APPROACH TO DEVELOPING MOTIVATION
TO HEALTH-IMPROVING PHYSICAL CULTURE
AMONG STUDENTS-FUTURE TEACHERS**

E. O. Goncharova

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: motivation, activity, motivational mechanism, health-improving physical culture, integrative methodology.

Annotation. This article examines the problem of developing students' motivation for health-improving physical culture in the context of global digitalization. It identifies a contradiction in the information society: the gap between students' theoretical awareness of a healthy lifestyle and their lack of actual physical activity

habits. A proposed solution is the implementation of an integrative motivation development methodology based on an activity-based approach and a motivational mechanism. A system of proprietary organizational and pedagogical conditions for implementing this methodology is described, aimed at developing students' motivation for health-improving physical culture.

Возрастающие объемы информации, глобальная цифровизация, большие стрессовые нагрузки, гиподинамия – все это приводит к неблагоприятным последствиям для здоровья современного студента. При этом обнаруживается противоречие цифрового общества: колоссальные объемы теоретических знаний о пользе здорового образа жизни, оптимальной двигательной активности, правильном питании доступны как никогда, однако не всегда наличие информации гарантирует переход в реальные привычки. Студент может понимать важность и значение для собственного здоровья двигательной активности, но не предпринимать конкретных шагов по внедрению физической активности в свою ежедневную деятельность.

В условиях высшего учебного заведения данная проблема имеет особый характер, поскольку от сформированности культуры здоровья и отношения студентов к физической культуре будет зависеть компетентность будущего учителя, его стрессоустойчивость, профессиональное долголетие. Педагог, лишенный внутренней мотивации к регулярной двигательной активности, не сможет эффективно транслировать эти ценности своим ученикам. Именно поэтому возникает необходимость теоретического обоснования, методического обеспечения и внедрения в образовательный процесс интегративной методики развития мотивации к занятиям оздоровительной физической культурой студентов-будущих педагогов.

В нашем исследовании мы опираемся на деятельностный подход (А. Н. Леонтьев) и мотивационный механизм Б. П. Яковлева. «Выполнение распространенной схемы формирования мотивации по цепочке *потребность – ориентировочно-поисковая активность – цель – мотив* не позволяет эффективно управлять мотивацией, а лишь формировать мотив. Это побудительная сторона мотивации. Для ее

развития и управления необходимо добавить регуляционную сторону, которая обеспечит активизацию и направленность деятельности» [1, с. 90]. Здесь на первый план выходит деятельностный подход, который рассматривает предметную деятельность как предпосылку формирования мышления и сознания [2]. Его основная идея состоит в том, что психика и личность человека не просто проявляются, но и формируются в процессе деятельности. В контексте физической активности деятельностный подход приобретает особую значимость, поскольку именно здесь связь между действием (процессом) и результатом становится максимально наглядна. Именно через деятельность происходит включение личности в процесс оздоровления. Применительно к физической культуре студентов-будущих педагогов это значит, что просто знания о пользе двигательной активности остаются не реализованными без реальных действий. Существует большой разрыв между теоретически осознаваемыми мотивами (когда обучающийся может перечислить преимущества здорового образа жизни) и смыслообразующими, которые реально побуждают к проявлению самостоятельной активности. Применение деятельностного подхода при разработке интегративной методики развития мотивации к занятиям оздоровительной физической культурой студентов-будущих педагогов позволит сократить этот разрыв, превратив студента из пассивного объекта педагогического воздействия в активный субъект физического самосовершенствования.

Результатом активной деятельности в области оздоровительной физической культуры является повышение функциональных возможностей организма, которое можно замерить при помощи функциональных проб и тестов. Укрепление здоровья благоприятно сказывается на психоэмоциональном состоянии личности, уровне стрессоустойчивости, а также способствует повышению устойчивости организма к воздействию неблагоприятных факторов окружающей среды [3]. При выполнении физических упражнений происходит не просто механическое сокращение мышц, а полноценный психофизический акт. Занимающийся прикладывает волевые усилия, анализирует собственные телесные ощущения, сопоставляет их с поставленными целями. Именно в этот момент и возникают новые смысловые связи. Внешнее требование учебной

программы трансформируется в устойчивую внутреннюю потребность. Когда студент-будущий педагог видит и ощущает прямую связь между регулярной двигательной активностью и улучшением своих когнитивных способностей, снижением уровня тревожности и повышением работоспособности, оздоровительная физическая культура обретает для него особый личностный смысл. Все это происходит благодаря включению в активную деятельность, которая позволяет студенту на практике освоить механизмы саморегуляции, которые станут фундаментом его будущего профессионального долголетия.

Процесс включения студента в оздоровительную физкультурную деятельность требует создания особой благоприятной образовательной среды, где будут реализованы все элементы мотивационного механизма Б. П. Яковлева [1]. Исходя из этого, на основе деятельностного подхода нами разработана авторская система организационно-педагогических условий, обеспечивающих поэтапный переход от внешнего педагогического воздействия к устойчивой внутренней потребности в регулярной двигательной активности (табл.).

Таблица – Система организационно-педагогических условий развития мотивации к занятиям оздоровительной физической культурой

Этап (действие, компонент)	Элемент мотивационного механизма (Б. П. Яковлев)	Организационно-педагогическое условие
Целемотивационный	Потребность	актуализация базовых потребностей
	Поисковая активность	стимулирование поисковой активности
	Цель	совместное целеполагание
	Мотив	определение доминирующих мотивов
Деятельностный	Компетентность	интеграция теоретических знаний в практику
	Готовность	развитие профессиональной компетентности в области оздоровительной физической культуры
	Действия	психологическая мобилизация и обеспечение вариативности двигательных действий с учетом индивидуальных возможностей
Оценочно-рефлексивный	Контроль действий	внедрение контроля за деятельностью
	Ожидаемый и полученный результат	сопоставление ожидаемого и полученного результатов
	Обратная связь	рефлексивная обратная связь

На *целемотивационном* этапе создаются необходимые условия, способствующие переводу абстрактного знания студента о пользе движения в осо-

знанную социальную потребность в здоровье, которые включают в себя актуализацию базовых потребностей, стимулирование поисковой активности, совместное целеполагание и определение доминирующих мотивов.

На *деятельностном* этапе интегративной методики создаются условия для освоения студентом алгоритмов управления своим состоянием путем включения в активную физкультурную деятельность через интеграцию ранее полученных теоретических знаний в практику, развитие профессиональной компетентности в области оздоровительной физической культуры, психологическую мобилизацию и обеспечение вариативности двигательных действий с учетом индивидуальных возможностей личности.

На *оценочно-рефлексивном* этапе интегративной методики обеспечивается укрепление мотивационных установок студентов по отношению к оптимальной двигательной активности. Это достигается посредством внедрения контроля за деятельностью, сопоставления достигнутых результатов с целевыми ориентирами и использования механизмов рефлексивной обратной связи и самодиагностики. [4]

Интегративная методика развития мотивации к занятиям оздоровительной физической культурой студентов-будущих педагогов с поэтапным созданием организационно-педагогических условий на основе деятельностного подхода позволит сократить разрыв между теоретической осведомленностью студентов и их реальной повседневной практикой, обеспечив преобразование внешних учебных требований в устойчивую внутреннюю потребность личности в регулярной двигательной активности. Все это поможет преодолеть негативное влияние гиподинамии и информационных перегрузок, характерных для современного цифрового общества.

Научный руководитель: Е. Н. Артемёнок, кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ им. М. Танка.

Литература

1. Яковлев, Б. П. Мотивация и эмоции в спортивной деятельности : учеб. Пособие / Б. П. Яковлев. – Санкт-Петербург : Лань, 2022. – 312 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 130 с.

3. Болдышева, И. В. Теория и методика оздоровительной физической культуры : пособие / И. В. Болдышева [и др.]. – Минск : БГУФК, 2024. – 78 с.
4. Артеменок, Е. Н. Педагогическая диагностика в контексте исследования: поиск, создание, реализация, рефлексия : уч.-метод. пособ. / Е. Н. Артеменок. – Минск : Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка, 2024. – 196 с.

МЕТОДЫ И ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

И. В. Гордеева, Д. А. Малахова

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: экологическая грамотность, учащиеся, формирование, образовательный процесс.

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы формирования экологической грамотности учащихся. Раскрываются наиболее эффективные методы и формы работы по формированию экологической грамотности учащихся на уроках биологии и во внеурочной деятельности.

METHODS AND FORMS OF WORK ON FORMING ENVIRONMENTAL LITERACY OF STUDENTS

I. V. Gordeeva, D. A. Malakhova

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: environmental literacy, students, education, and the educational process.

Annotation. The article substantiates the relevance of the problem of the formation of environmental literacy of students. The most effective methods and forms of work on the formation of environmental literacy of students in biology lessons are revealed.

В условиях обострения глобальных и региональных экологических проблем особую актуальность приобретает задача формирования экологической грамотности учащихся. Современное общество нуждается в личности, способной осознанно и ответственно взаимодействовать с окружающей средой, принимать экологически обоснованные решения и участвовать в природоохранной деятельности. В этой связи школа, как ведущий социальный институт, призвана обеспечить не только усвоение обучающимися системы экологических знаний, но и формирование ценностного отношения к природе, экологически ориентированного поведения и активной гражданской позиции в вопросах охраны природы.

Вместе с тем, как отмечают исследователи С. Д. Дерябо, С. Н. Глазачёв, В. А. Ясвин и др., экологическое образование в школе нередко носит фрагментарный характер, ограничивается рамками отдельных учебных предметов и преимущественно ориентировано на передачу знаний, без достаточного включения воспитательного компонента и практико-ориентированной деятельности учащихся. Зарубежные ученые (В. McBride, С. Brewer и др.) подчеркивают, что экологическая грамотность не формируется автоматически в процессе изучения естественнонаучных дисциплин и требует системного педагогического сопровождения, опирающегося на ценностно-смысловую и деятельностьную составляющие [1].

Цель статьи – рассмотреть эффективные методы и формы работы по формированию экологической грамотности учащихся на уроках биологии и во внеурочной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема формирования экологической грамотности учащихся находит отражение в исследованиях В. А. Бабикова, И. Д. Зверева, О. К. Маладаевой, Н. Н. Моисеева, Е. Н. Южакковой и др. Ученые понимают экологическую грамотность как многоаспектное интегративное образование личности, включающее знания о природе и экологических процессах, ценностные ориентации, экологическое мышление и практическую готовность к ответственному поведению [2]. С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин подчеркивают, что с позиции эколого-психологического подхода экологическая грамотность проявляется в уровне сформированности экологического сознания, включающего знания, ценности и установки, определяющие экологически ориентированное поведение личности [3]. И. Д. Зверев рассматривает экологическую грамотность как результат экологического образования и воспитания, выражающийся в осознании учащимися взаимосвязей в системе «человек – общество – природа» и готовности действовать в соответствии с экологическими нормами [4].

В структуре экологической грамотности учащихся исследователи выделяют несколько взаимосвязанных компонентов. Когнитивный компонент

включает систему экологических знаний о природе, закономерностях ее развития, взаимодействии человека и окружающей среды. Ценностно-мотивационный компонент отражает отношение личности к природе, наличие экологических ценностей, убеждений и мотивов экологически ответственного поведения. Деятельностный компонент предполагает готовность и способность учащихся участвовать в практической природоохранной деятельности, применять экологические знания при решении реальных задач [5]. Единство данных компонентов обеспечивает целостность экологической грамотности как личностного образования, определяющего характер взаимодействия человека с природой.

Эффективное формирование экологической грамотности учащихся невозможно без целенаправленного применения специально отобранных методов и форм работы. Как показало исследование, одним из ключевых методов формирования экологической грамотности учащихся является метод проектов. Метод проектов предполагает организацию самостоятельной и групповой деятельности школьников по изучению и решению реальных экологических проблем. Работа над проектом способствует развитию исследовательских умений, ответственности и экологической инициативности учащихся [6]. Примеры экологических проектов на уроках биологии: «Влияние работы предприятий на окружающую среду», «Красная книга Республики Беларусь: редкие и охраняемые виды», «Отходы: вторая жизнь вещей».

Исследовательский метод является логическим продолжением проектной деятельности и предполагает включение учащихся в самостоятельное изучение экологических объектов и явлений. На уроках он реализуется посредством лабораторных и практических работ, наблюдений за живыми организмами, изучения экологического состояния природы.

В практике формирования экологической грамотности учащихся широко применяется метод ситуационного анализа (кейс-метод). На уроках биологии использование данного метода предполагает анализ учащимися реальных экологических ситуаций, характерных для Республики Беларусь («Эко-сумка», «Чем мы дышим в городе?», «Опасная батарейка»).

Особое место в процессе формирования экологической грамотности учащихся занимают игровые методы. Ролевые и деловые игры создают условия для имитации реальных экологических ситуаций, в которых учащиеся примеряют на себя определенные роли (экологи, фермеры, ученые-исследователи, представители промышленных предприятий, активисты общественных организаций) и осваивают модели экологически целесообразного поведения. По мнению А. В. Лосева, игровая форма способствует высокой степени эмоциональной включенности обучающихся и повышает мотивацию к учебной и внеучебной деятельности [6]. Примеры игр экологического содержания: «Экологический суд», «Заседание экологического совета», «Природоохранная инспекция».

Метод моделирования предполагает создание и анализ моделей экологических ситуаций. На уроках биологии моделирование применяется при изучении круговорота веществ в экосистемах, построении пищевых цепей и сетей питания, моделировании последствий антропогенного воздействия на природные системы. Использование данного метода развивает у учащихся системное мышление, способность к прогнозированию экологических последствий и понимание целостности природных процессов.

Наряду с активными методами обучения значимую роль в формировании экологической грамотности учащихся играют формы организации образовательного процесса. Урок биологии является ведущей формой формирования экологической грамотности, обеспечивающей системность и целенаправленность данного процесса. Важнейшим дополнением к урочной работе выступает внеурочная деятельность экологической направленности.

Как показал анализ образовательной практики, эффективными формами внеурочной деятельности являются экологические кружки и факультативы («Юный эколог», «Экология родного края», «Зеленые школы» и др.), научные объединения учащихся. В рамках данных форм учащиеся углубляют экологические знания, развивают исследовательские умения и получают опыт практической природоохранной деятельности. Экологические акции и природоохранные проекты («Птичья столовая», «Посади дерево», «День без мусора»,

«Эко-копилка») являются формой социально значимой деятельности, направленной на реальное улучшение состояния окружающей среды.

Таким образом, отметим, что формирование экологической грамотности учащихся – это актуальная проблема, решение которой предполагает использование активных методов обучения, повышающих практико-ориентированный характер образовательного процесса. Большая роль в формировании экологической грамотности учащихся отводится интеграции урочной и внеурочной деятельности, что позволяет перейти от пассивного накопления знаний к активному формированию ответственного отношения к природным ресурсам и развитию навыков экологического мышления, необходимых для решения реальных экологических проблем.

Литература

1. McBride, B. B. Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? / B. B. McBride, C. A. Brewer // *Ecosphere*. – 2013. – Vol. 4, No. 5. – P. 1-20.
2. Бабилов, В. А. Экологическая грамотность как основа формирования глобальной гражданской ответственности / В. А. Бабилов, О. К. Маладаева // *Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы*. – 2019. – № 3. – С. 5-12.
3. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 480 с.
4. Долгоруков, А. М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / А. М. Долгоруков [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.evolkov.net/case/case.study.html>. – (дата обращения: 10.03.2025).
5. Ермаков, Д. С. Формирование экологической компетентности учащихся / Д. С. Ермаков. – М. : МИОО, 2009. – 180 с.
6. Лосев, А. В. Экологическое образование: активные методы обучения / А. В. Лосев. – М. : Просвещение, 2000. – 192 с.

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ
В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

В. В. Гудвилевич

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: здоровьесбережение, профилактика, вредные привычки, студент, воспитательный процесс.

Аннотация. В статье рассматривается проблема здоровьесбережения студенческой молодежи в воспитательном процессе университета. Анализируются организационно-педагогические условия профилактики вредных привычек у будущих педагогов. Представлены результаты мониторинга отношения студентов к здоровому образу жизни, даны практические рекомендации.

**HEALTH PRESERVATION OF STUDENT YOUTH IN THE EDUCATIONAL
PROCESS OF THE UNIVERSITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

V. V. Gudvilovich

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: health preservation, prevention, bad habit, student, educational process.

Annotation. The article addresses the problem of health preservation of student youth in the educational process of the university. It analyzes the organizational and pedagogical conditions for the prevention of bad habits among future teachers. The results of monitoring students' attitudes towards a healthy lifestyle are presented, practical recommendations are given.

В современном мире, в котором постоянно увеличиваются скорости процессов и изменений во всех сферах, нарастает напряженность и неопределенность, многие люди, особенно молодежь, не всегда справляются с обрушивающимися на них проблемами, некоторые эмоционально и профессионально выгорают, теряют интерес к жизни, становятся неэффективными в коммуникативных отношениях и деятельности.

В этой связи требует все большего внимания проблема состояния здоровья студентов и его сохранения. Среди студентов различных университетов нашей страны отмечено развитие негативных тенденций в гигиеническом поведении, увеличивается рост количества курящих (среди студентов УВО курит 29%, среди учащихся колледжей – 28,8% [1]), употребляющих алкоголь и имеющих низкую физическую активность. У самих студентов еще не в полной мере сформированы ценностно-смысловые установки на сохранение здоровья, недостаточно развито чувство ответственности за состояние своего здоровья в качестве неотъемлемой части общекультурного развития, профессионального и жизненного долголетия. Слабая осознанность ценности собственного здоровья и здоровья окружающих, неудовлетворительный уровень владения здоровьесберегающими технологиями в индивидуальной жизнедеятельности и в образовательном процессе свидетельствуют о дефиците культуры здоровья будущих педагогов.

Под здоровьесбережением некоторые исследователи понимают специфическую форму активности личности, мотивированную ее ответственностью за свою жизнь и направленную на поддержание и укрепление своего здоровья [2-4]. Самосбережение здоровья – это осознанный целенаправленный процесс, ориентированный на сохранение и укрепление своего физического, психического и духовно-нравственного состояния на основе стратегии и технологии самосбережения здоровья [2].

Нормативно-правовой основой этой деятельности выступает Кодекс Республики Беларусь об образовании, в статье 41 которого закреплена обязанность учреждений образования по обеспечению охраны здоровья обучающихся, включающая пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни, а также профилактику и пресечение курения, употребления алкогольных напитков, наркотических средств и других одурманивающих веществ [5].

Для решения проблемы сохранения здоровья будущему педагогу предлагается овладеть технологиями системно-организованной деятельности по использованию психолого-педагогических приемов, методов, подходов,

направленных на защиту собственного здоровья от неблагоприятного воздействия факторов, связанных с педагогическим процессом. Поддержание здоровья в профессии предполагает умение будущих педагогов пользоваться приемами самопознания, самоорганизации, самоуправления, саморегуляции, т. е. осуществлять сознательное воздействие на эмоциональную сферу, собственное поведение, образ жизни. Воспитание в духе сбережения здоровья всех участников образовательного процесса должно быть системным, интегрирующим обучение, воспитание и социокультурную деятельность [6].

Большим потенциалом в этом плане обладает воспитательный процесс, располагающий разнообразием форм и методов и технологий, которые может использовать куратор в направлении сбережения здоровья студентов.

Для реализации на практике педагогических технологий здоровьесбережения и усиления воспитательного потенциала педагогических дисциплин, в БГПУ мы используем работу в малых группах с последующей дискуссией: обучение студентов приемам восприятия, самопознания, понимания, самопрезентации, самоанализа, самоконтроля, идентификации и другим психологическим техникам; решение ситуационных задач, проведение тренингов, включающих психотехнические игры, апробация психологических техник и новых способов поведения и взаимодействия в ходе практической деятельности; общее обсуждение результатов применения студентами психологического инструментария; подведение итогов и формулирование выводов по формированию культуры здоровья [4]. Важное значение в БГПУ отводится системной работе по профилактике вредных привычек и формирования ЗОЖ:

- интерактивные профилактические занятия (тренинги, беседы с психологами, обсуждение мотивов употребления психоактивных веществ (далее – ПАВ), обучение противостоянию давлению);
- круглые столы и информационные часы по профилактике наркомании и употреблению ПАВ в молодежной среде;
- воспитательные беседы кураторов о недопустимости курения вейпов и употребления ПАВ [7];

- на базе БГПУ действует студенческий научный клуб «Здоровый образ жизни», реализуется программа «Здоровый образ жизни – достойный стиль жизни студентов БГПУ» [7];
- ежегодно более 2000 студентов-волонтеров и преподавателей реализуют проекты по пропаганде ЗОЖ и профилактике асоциальных явлений;
- проводятся ежегодные психологические консультации для студентов (индивидуальные и групповые) для помощи в саморегуляции, решении конфликтов, сбережении ресурсов и здоровья.

Здоровьесбережение студенческой молодежи в воспитательном процессе – комплексная педагогическая проблема, требующая системного подхода и влияющая на будущую профессиональную деятельность и карьерный рост. Будущий учитель на сегодняшний день и сам должен достаточно четко осознавать самоценность своего здоровья и использовать для его сохранения и укрепления весь спектр инновационных здоровьесберегающих технологий. Опыт БГПУ демонстрирует эффективность разнообразных форм профилактики, направленных на формирование ценностного отношения к здоровью и устойчивых навыков ЗОЖ у будущих педагогов.

Научный руководитель: Н. В. Самусева, кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ имени М. Танка

Литература

1. Табакокурение среди молодежи учебных заведений Республики Беларусь / М. А. Чистопьян // Экологическая культура и охрана окружающей среды : IV Дорофеевские чтения : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Витебск, 2024. – С. 89-94.
2. Малярчук, Н.Н. Культура здоровья педагога: монография / Н. Н. Малярчук. – Тюмень: Изд-во Тюмен. Гос. ун-та, 2008. – 192 с.
3. Бахметов, А. Ф. Педагогические условия формирования культуры самосбережения здоровья педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Ф. Бахметов. М. : Пед. академия последипл. образования, 2011. - 24 с.
4. Самусева, Н. В. Профилактика вредных привычек у будущих педагогов в воспитательном процессе университета / Н. В. Самусева, В. В. Гудвилович. – URL: <https://elib.belstu.by/handle/123456789/73561> (дата обращения: 07.04.2026).
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 января 2011 г. № 243-З: в ред. от 14.01.2022 // Эталон. Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2024.
6. Осмольская, С. В. Формирование здорового образа жизни студентов Института психологии БГПУ имени М. Танка для укрепления здоровья / С. В. Осмольская, Н. В. Курлович, Л. В. Резвицкая. – URL: <https://elib.belstu.by/handle/123456789/66257> (дата обращения: 07.04.2026).
7. Сытый, В. П. Программа здорового образа жизни студентов БГПУ / В. П. Сытый, И. А. Жукова, Т. А. Башмаков // Современные проблемы естествознания в науке и образовательном процессе : материалы Республ. науч.-практич. конф. – Минск : БГПУ, 2017. – С. 102-105.

**ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ ГРУППОВЫХ НОРМ КАК МЕХАНИЗМ
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Д. И. Гусева

ВГУ имени П. М. Машерова (Витебск)

Ключевые слова: интериоризация, социальная идентичность, групповые нормы, образовательная среда, студенты.

Аннотация. Образовательная среда университета выступает важным фактором формирования социальной идентичности студентов через систему межличностных взаимодействий. Ключевым механизмом формирования идентичности является интериоризация. Интериоризация способствует принятию ценностей группы и осознанию собственной принадлежности к сообществу, чем формирует устойчивые модели поведения и чувство «мы».

**INTERIORIZATION OF GROUP NORM AS A MECHANISM FOR
THE FORMATION OF STUDENTS' SOCIAL IDENTITY
IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

D. I. Guseva

Vitebsk State University named after P. M. Masherov (Vitebsk)

Keywords: interiorization, social identity, group norms, educational environment, students.

Annotation. The university educational environment serves as an important factor in the formation of students' social identity through a system of interpersonal interactions. The key mechanism underlying identity formation is interiorization. Interiorization facilitates the adoption of group values and the awareness of one's belonging to a community, thereby shaping stable patterns of behavior and a sense of "we."

В процессе обучения в рамках взаимодействия субъектов образовательной среды происходит усвоение норм, регулирующих поведение и коммуникацию обучающихся. Нормы могут проявляться в правилах академического взаимодействия, формах сотрудничества при выполнении учебных заданий,

особенностях коммуникации между студентами и преподавателями, а также в ценностях взаимной поддержки, ответственности и академической добросовестности. Подобные социальные нормы выполняют регулятивную функцию, выступая своеобразными ориентирами нормативного поведения участников образовательного процесса.

Для эффективного взаимодействия в образовательной среде студенту необходимо не только знать существующие нормы, но и включить их в собственную систему представлений и ценностей. Включение норм извне в собственную систему связан с механизмом интериоризации, посредством которого внешние социальные требования и ожидания постепенно преобразуются во внутренние установки личности. Именно интериоризация норм и ценностей группы обеспечивает устойчивость поведения индивида и способствует формированию его социальной идентичности.

Понятие социальной идентичности в психологической науке связано с осознанием человеком своей принадлежности к определенным социальным группам и общностям. Социальная идентичность в работах Г. М. Андреевой связана с взаимодействием и восприятием человека человеком. Она рассматривает социальную идентичность как осознание своей принадлежности к определенной социальной группе (например, возрастной, половой, этнической), что помогает человеку определить свое место в социуме [1]. Так, Ю. Л. Качанов рассматривает социальную идентичность как представление субъекта о себе в определенной позиции социального пространства, возникающее через соотнесение образа «Я» со структурой интериоризированных образов социальных ролей и позиций [2]. При этом процесс отождествления выступает не только рефлексивным актом осознания, но и, по выражению А. Н. Леонтьева, является «задачей на личностный смысл», связанной с внутренним принятием социальных ролей и ценностей [3]. В свою очередь, Ш. Струкер определяет идентичность как важную характеристику личности, формирующуюся под влиянием общества и определяющую организацию социального поведения человека [4].

Одним из ключевых механизмов, обеспечивающих усвоение данных норм, является интериоризация. Сам термин «интериоризация» происходит от латинского слова *interior*, что означает «внутренний», и в широком смысле обозначает переход внешних социальных форм и представлений во внутренний план сознания личности. Первоначально данный термин использовался представителями французской социологической школы, в частности Э. Дюркгеймом, который связывал его с процессом социализации и переносом общественных представлений в сознание индивида [5].

Существенный вклад в разработку данной концепции внес Л. С. Выготский. По его мнению, каждая форма человеческой психики первоначально возникает как внешняя форма социального взаимодействия между людьми и лишь затем, в результате интериоризации, становится внутренней функцией личности. Исследователь подчеркивал, что «всякая культурная форма поведения первоначально складывается как внешняя, социальная форма общения между людьми... и лишь затем становится компонентом психики человека» [6].

Схожей позиции придерживался и Б. Г. Ананьев, отмечая, что формирование личности происходит через присвоение общественного опыта и культуры. По его словам, «формирование личности путем интериоризации – присвоения продуктов общественного опыта и культуры в процессе воспитания и обучения – есть вместе с тем освоение определенных позиций, ролей и функций, совокупность которых характеризует ее социальную структуру» [7].

Интериоризация групповых норм способствует формированию у студентов представлений о допустимых формах поведения, особенностях взаимодействия с окружающими и собственной роли в учебном коллективе. Принятие ценностей группы и осознание своей принадлежности к ней становятся важными компонентами социальной идентичности личности. В результате у студентов формируется чувство общности и коллективной принадлежности, которое проявляется в осознании себя частью определенного академического сообщества и выражается в формировании чувства «мы».

Таким образом, интериоризация групповых норм является важным психологическим механизмом формирования социальной идентичности студентов в образовательной среде. Усвоение ценностей и норм учебной группы способствует включению обучающихся в систему межличностных отношений и обеспечивает эффективное взаимодействие субъектов образовательного процесса. Сформированная социальная идентичность способствует развитию чувства принадлежности к студенческому сообществу и повышает уровень социальной интеграции личности в образовательной среде университета.

Научный руководитель: С. Л. Богомаз, кандидат психологических наук, доцент, ГУДО «Витебский областной институт развития образования».

Литература

1. Андреева, Г. М. Психология социального познания: учеб. пособие / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Качанов, Ю. Л. Проблема ситуационной и трансверсальной идентичности личности как агента социальных отношений / Ю. Л. Качанов // Социологические исследования. – 1999. – № 8. – С. 54-63.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Stryker S. Identity Theory: Developments and Extensions // Self and Identity: Fundamental Issues / ed. R. Serpe, P. Burke. – New York: Oxford University Press, 1980. – P. 89-103.
5. Durkheim É. The Rules of Sociological Method / É. Durkheim – New York: Free Press, 1982. – 256 p.
6. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – 500 с.
7. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1968. – 339 с.

**ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
ОБ ОКРУЖАЮЩЕЙ ПРИРОДЕ**

И. В. Дядюк

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: интегративный подход, младшие школьники, легкая интеллектуальная недостаточность, представления, природа.

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования представлений об окружающей природе у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью. Для решения данной проблемы предлагается использование интегративного подхода.

I. V. Dyadyk

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Key words: integrative approach, primary school children, mild intellectual disabilities, ideas, nature.

Annotation. The article is devoted to the problem of forming ideas about the surrounding nature in primary school students with mild intellectual disabilities. An integrative approach is proposed to address this problem.

Формирование у младших школьников целостных и адекватных представлений об окружающей природе является важнейшей задачей их образования. Решение этой задачи осуществляется наряду с формированием представлений об обществе и человеке, что необходимо для обеспечения разностороннего взаимодействия с окружающим миром и, следовательно, для социализации [1].

Вместе с тем, анализ специальной литературы обнаруживает противоречие между объективной необходимостью обеспечения овладения учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью представлениями об окружающей природе и недостаточной разработанностью методики их формирования.

Результаты исследований показывают, что таким учащимся свойственно несформированность представлений, в том числе об окружающей природе [2; 3]. Трудности овладения учащимися данной категории представлениями определяются свойственными им недостатками познавательной деятельности [2; 3; 4]. Однако, это не означает невозможности достичь положительных результатов коррекционно-педагогической работы в рассматриваемом направлении. Важным здесь видится использование интегративного подхода к формированию у учащихся представлений об окружающей природе.

В.М. Лопаткин определяет интегративный подход как средство, обеспечивающее целостность картины мира и содействующее развитию способностей человека к системному мышлению обучающихся [5, с. 162]. Интегративный подход в образовании представлен в работах и белорусских авторов [6].

Применительно к рассматриваемой проблеме мы понимаем этот подход как методологическую ориентацию в обучении, которая предполагает объединение различных содержательных линий (в первую очередь знаний о живой и неживой природе, о труде человека), видов деятельности учащихся и используемых для ее организации педагогических методов. Целью такого объединения является формирование у учащихся не разрозненных, а целостных, взаимосвязанных и осмысленных представлений об окружающей природе. Мы предполагаем, что данный подход будет содействовать компенсации присущей учащимся с интеллектуальной недостаточностью фрагментарности восприятия, опираясь на возможности развития не только наглядно-действенного и наглядно-образного, но и словесно-логического мышления.

Для младших школьников данной категории, испытывающих трудности в установлении причинно-следственных связей и в обобщении, овладение даже элементарными основами системного анализа явлений природы (например, понимание зависимости изменений в жизни растений от сезонных изменений в неживой природе) является важнейшим шагом в когнитивном развитии и социализации.

Использование интегративного подхода предполагает формирование у учащихся представлений об окружающей природе не только в рамках изучения учебных предметов (в частности, учебного предмета «Человек и мир»), но и в процессе специально организованной внеурочной деятельности учащихся. Это будет содействовать расширению сенсорной базы, закреплению формирующихся представлений в различных видах деятельности и приданию им практико-ориентированного характера.

Например, на уроках литературного чтения работа с художественными текстами (рассказами, стихами, сказками о природе) выполняет особую компенсаторную функцию. Использование литературных текстов может содействовать не только закреплению и расширению круга конкретных представлений, но и эмоционально окрасить их, что особо важно при снижении у учащихся познавательного интереса. Через анализ образных выражений и описаний картин природы у них может формироваться не только интеллектуальное, но и эмоционально-чувственное отношение к природному миру.

Известно, что особые затруднения младшие школьники с легкой интеллектуальной недостаточностью испытывают в словесной репрезентации представлений. Значимую роль в их преодолении могут сыграть и уроки обучения языку. Составление предложений и небольших рассказов по сюжетным картинкам о природе, описание погоды, выполнение заданий, помогающих установлению связи между образами природных объектов, явлений и словом, – все это позволяет вербализовать накопленные представления. Поскольку речь и мышление тесно взаимосвязаны, перевод невербальных образов в речевую форму способствует их осмыслению, обобщению и более прочному закреплению в сознании учащегося.

Внеурочная деятельность (экскурсии, прогулки, практические работы в уголке природы, экологические акции) могут выполнить роль связующего звена между теоретическим познанием и реальной жизнью. Так, на экскурсиях, в отличие от учебных занятий, учащиеся наблюдают объекты природы в их естественном виде. Это требует актуализации не только сформированных

представлений, но и умений: наблюдать, сравнивать, классифицировать (например, растения, животных), устанавливать простейшие связи между явлениями природы (например, потеплением и таянием снега).

Мы полагаем, что системная реализация интегративного подхода позволит преодолевать дефицитарность представлений об окружающей природе, характерную для младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью. Они будут овладевать не отдельными сведениями, а элементарной, но целостной картиной мира, представлять явления живой и неживой природы и деятельность человека в их взаимосвязи.

Научный руководитель: В. А. Шинкаренко, кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ имени М. Танка.

Литература

1. Учебная программа по учебному предмету «Человек и мир» для I–V классов первого отделения специальной школы (специальной школы-интерната) для учащихся с интеллектуальной недостаточностью с русским языком обучения и воспитания // Национальный образовательный портал. – URL: <https://adu.by/images/2025/10/07/Ucheb-program-chelovek-i-mir-1-5-2025.pdf> (дата обращения: 10.03.2026).
2. Нудельман, М. М. Исследование представлений у умственно отсталых школьников / М. М. Нудельман // Дефектология. – 1969. – № 3. – С. 15-22.
3. Косымова, А. Н. Изучение и коррекция представлений об окружающем мире младших школьников с нарушениями интеллектуального развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / А. Н. Косымова; Рос. акад. образования, Ин-т коррекц. педагогики. – М., 2006. – 25 с.
4. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 60 с.
5. Лопаткин, В. М. Интегративные тенденции в развитии современного образования / В. М. Лопаткин // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 5. – С. 161-164.
6. Титовец, Т. Е. Динамика знаниевых практик как фактор эволюции дидактической интеграции в образовании / Т. Е. Титовец // Научные труды Республиканского института высшей школы. – Мн., 2020. – Вып. 20, ч. 1. – С. 145-151.

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

И. В. Жарская

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: Технология педагогического менеджмента, современные технологии обучения, модели адаптивного обучения, вокальная подготовка.

Аннотация. В статье представлены материалы по разработке и внедрению «технологии педагогического менеджмента» (ТПМ) как современной педагогической технологии адаптивного обучения в процессе подготовки будущего педагога музыканта на уровне высшего музыкально-педагогического образования.

TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN VOCAL TRAINING OF FUTURE MUSICIANS

I. V. Zharskaya

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: Pedagogical management technology, modern teaching technologies, adaptive learning models, vocal training.

Annotation. This article presents materials on the development and implementation of "pedagogical management technology" (PMT) as a modern pedagogical technology for adaptive learning in the training of future music teachers at the level of higher music pedagogical education.

Технология педагогического менеджмента рассматривается нами как дидактическая система управления педагогическим процессом, включающая диагностику исходных данных обучающихся для прогнозирования образовательных результатов, конструирование образовательных процессов в совокупности с целенаправленными действиями, сочетающимися с эффективным использованием современных средств обучения [2, с. 153]. Суть ТПМ заключается в построении новой системы обучения пению посредством изучения и освоения трех актуальных вокальных направлений: академического, народного и эстрадного с опорой на при-

оритетное как доминирующее(-ие) в каждом конкретном случае [1, с. 542]. Практика показывает, что по единым критериям невозможно выделить одну универсальную методику для обучения пению. Определение и выбор вокальных методик для преподавания, как правило, формируется через освоение этих методик с помощью изучения контекстного репертуара, который согласно исторически сложившимся правилам в стилистическом и жанровом диапазоне предопределяет культуру исполнения (например, вокальные произведения Г. Ф. Генделя, Ф. Шуберта, Ш. Гуно, С. В. Рахманинова и т. д.) [1, с. 542]. Алгоритм определения индивидуальной траектории вокального обучения в процессе подготовки будущего педагога-музыканта основывается на разработанной нами технология педагогического менеджмента, которая встраивается в образовательный процесс как объект имплементации [2, с.151] и представлена в виде триады: *Модель студента*, *Модель предметной области (модель контента)*, *Модель педагогического менеджмента (модель обучения)* [1, с. 153].

Модель студента. Беседа-знакомство – это обязательный этап внедрения технологии педагогического менеджмента по определению модели студента. Построение взаимоотношений на основе доверия, созидания и сотворчества преподавателя и студента, закладывают фундамент эффективного взаимодействия и совместного определения целей и создания ценностей. Предполагаемые к рассмотрению и обсуждению вопросы: об образе будущего педагога-музыканта, о планах в отношении профессиональной деятельности, о музыкальных стилевых предпочтениях обучающегося, о наличии музыкально-исполнительского и вокального опыта, знакомство с вокальным репертуаром (изученным обучающимся до начала данного курса обучения), чем обусловлена мотивация к обучению и др. Все это создает доверительную атмосферу в классе и формирует условия для адаптивного обучения. Если есть затруднения в общении (например, у иностранных студентов) можно предложить ответить на вопросы письменно (опросник). По результатам проведенных опросов можно выделить три основные группы студентов:

1. студенты с базовым уровнем музыкального образования (выпускники музыкальных школ искусств; прошедшие обучение в школах, студиях, творческих коллективах в системе дополнительного образования детей и молодежи);
2. студенты, имеющие профессиональную музыкальную (но не вокальную) довузовскую подготовку (музыканты-инструменталисты, выпускники колледжей);
3. студенты с довузовской профессиональной вокальной подготовкой (выпускники колледжей: вокалисты-академисты (сольное пение, академический хор), вокалисты-народники (народный хор), вокалисты-эстрадники (сольное пение)).

На начальном этапе обучения по ТПМ необходимо провести диагностику физиологических и акустических характеристик голоса обучающегося. Для этого разработан перечень тестовых упражнений, позволяющий выявить качества звучания голоса (силу, подвижность, полетность), рабочий диапазон голоса, тембровую окраску голоса, особенности строения голосового аппарата, особенности дикции и артикуляции при пении и др.

Модель предметной области (модель контента). Жанровое и стилевое разнообразие музыки для обучения пению лежит в основе формирования модели контента. Анализ и выбор репертуара начинается с задания для обучающегося: самостоятельно подобрать 5-7 вокальных произведений для изучения. Рассматривая эту подборку совместно с начинающим певцом, преподаватель анализирует, обсуждает и выделяет лучшие, подходящие данному обучающемуся произведения по следующим критериям: соответствие возрастным особенностям, соответствие характеристикам голоса, соответствие цели изучения. К сожалению, мы встречаем много примеров (на конкурсах, фестивалях), когда эти критерии не учитываются. Важно на начальном этапе выбора репертуара понимать практическое использование и назначение выбранных произведений. Для будущего педагога-музыканта – это вопрос профессиональной компетентности. Особое внимание уделяется изучению репертуара гражданско-патриотической направленности, необходимого с точки зрения значимости

для подготовки будущего педагога-музыканта и востребованности в отношении конкурсных и концертных выступлений в период обучения в университете.

На протяжении курса обучения вокалу изучение белорусских народных песен осуществляется в народной (близкой к аутентичной) манере исполнительства, с сохранением особенностей диалекта, соответствующего определенному этнографическому региону: песни белорусского Поозерья (север), Поднепровья (восток), Полесья (запад), Центральной Беларуси, а также Западного и Восточного Полесья (юг). Вокальная подготовка в процессе обучения подразумевает изучение вокальных произведений в разнообразной стилистике с учетом вокального уровня, исполнительского опыта и музыкальных предпочтений студента. По программным требованиям каждый студент изучает академические вокальные произведения: арии, романсы, песни, получает опыт пения в академическом хоре, вокальном ансамбле. Знакомство обучающихся с произведениями из мюзиклов, кинофильмом, обязательное исполнение песен белорусских авторов, изучение произведений в эстрадной (эстрадно-джазовой) музыкальной стилистике, позволяют студенту в вокальном плане широко развиваться и успешно подготовиться к публичному выступлению (открытому уроку, экзамену, концерту, конкурсу и др.). Следует отметить, что выбор репертуара определяет составление комплексов специальных вокальных упражнений для развития голоса. А просмотр и прослушивание примеров в исполнении лучших представителей вокальных школ помогают в процессе творческого поиска найти верный путь к интерпретации музыкального произведения.

Модель педагогического менеджмента (модель обучения). Педагогический менеджмент – комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности [3, с. 292]. Модель педагогического менеджмента в ТПМ – это последовательно выстроенная модульная система изучения и освоения основных направлений вокального исполнительства: академического, эстрадного и народного – на основе изучения контекстного вокального репертуара, базирующаяся на использовании актуальных средств вокального обучения

(методик, методов, технологий, приемов и т.д.). Маркерами эффективности обучения являются публичные выступления студентов (зачет, экзамен, концертное выступление, участие в конкурсе и др.), участие в мероприятиях конкурсно-фестивального направления, участие в научно-исследовательской деятельности, разработка и реализация студенческих творческих проектов и др.

В рамках эксперимента, проводимого на факультете эстетического образования БГПУ, разработка *представленных моделей* в рамках внедрения ТПМ является основой для реализации новой технологии вокального обучения будущих педагогов-музыкантов. В результате растет вовлеченность, повышается интерес и фиксируется рост мотивации студентов к процессу обучения. Участие в творческих проектах университета, города, республики (победы на республиканских и международных вокальных конкурсах) способствует закреплению теоретических знаний через практический опыт, что подтверждается ростом успеваемости и совершенствованием образовательных результатов студентов. Процесс и результат обучения посредством внедрения ТПМ заключается в прохождении этапов обучения по модулям (академический, народный, эстрадный), в проведении ранней и текущей диагностики, определении контекстного репертуара в соответствии с индивидуальной моделью адаптивного обучения и выбором приоритетного (доминирующего) направления вокального исполнительства для каждого обучающегося персонально.

Научный руководитель: Е. С. Полякова, доктор педагогических наук, доцент, БГПУ имени М. Танка.

Литература

1. Жарская, И. В. Теоретико-методологические аспекты адаптивного обучения / И. В. Жарская // Бизнес. Образование. Право. – 2026. – № 1 (74). – С. 538-545.
2. Жарская, И. В. Адаптивное обучение как средство совершенствования вокальной подготовки иностранных студентов БГПУ / И. В. Жарская // Межкультурная коммуникация в едином образовательном пространстве: проблемы и перспективы: сб. науч. трудов / под общ. ред. И. А. Сучкова; ред. кол.: Л. Ф. Ельцова, М. А. Калинина; ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России. – Рязань : ОТСиОП, 2025. – С 150-155.
3. Систематика терминологического аппарата педагогики в условиях парадигмальных изменений как фактор обновления содержания педагогического образования : монография / под науч. ред. А. В. Торховой, О. Б. Даутовой. – Минск : БГПУ, 2019. – 306 с.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ И МЕТАПРЕДМЕТНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Д. В. Завадская

Белорусский государственный университет (Минск)

Ключевые слова: междисциплинарные связи, метапредметность, обучение химии, вовлеченность учащихся, проектная деятельность.

Аннотация. В данной статье рассматривается потенциал междисциплинарного и метапредметного подходов для развития познавательной уверенности и вовлеченности учащихся в проектную и исследовательскую деятельность на примере обучения химии. Обосновывается, что системная реализация междисциплинарных связей эффективно трансформирует учебный процесс и повышает качество обучения.

INTERDISCIPLINARITY AND META-SUBJECT INTEGRATION IN CHEMISTRY EDUCATION AS A RESOURCE FOR STUDENTS' DEVELOPING

D. V. Zavadskaya

Belarusian State University (Minsk)

Keywords: interdisciplinary connections, meta-subject approach, chemistry education, student engagement, project activities.

Annotation. This article explores the potential of interdisciplinary and meta-subject approaches for developing students' cognitive confidence and engagement in project and research activities using chemistry education as an example. It substantiates that the systematic implementation of interdisciplinary connections effectively transforms the learning process and improves the quality of education.

Современная система образования находится в поиске эффективных механизмов, позволяющих подготовить выпускника, способного не только оперировать суммой знаний, но и творчески применять их в нестандартных ситуациях, проявлять субъектную позицию и быть вовлеченным в процесс позна-

ния. В этой связи междисциплинарность и метапредметность содержания образования приобретают ключевое значение, выступая не просто дидактическим дополнением, а системообразующим принципом. Данный тезис особенно актуален при обучении химии – науке, которая по своей природе находится на стыке физики, биологии, географии и математики, а также имеет глубокие связи с гуманитарными дисциплинами [1].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что реализация межпредметных связей (МПС) способствует формированию прочных ассоциативных связей в сознании учащихся (Ю. А. Самарин), активизирует познавательные процессы и создает условия для «открытия» знаний, что напрямую влияет на академическую уверенность [2]. Гештальт-психологический подход подчеркивает, что целостное восприятие мира, формируемое через МПС, снижает тревожность при обучении и повышает его осмысленность. Как отмечает И. Ю. Синельников, межпредметная интеграция является ключевым элементом обновления содержания образования, признанным способным обеспечить его качественное обновление [3, с. 17].

Химия, являясь одной из фундаментальных естественных наук, обладает значительным потенциалом для реализации междисциплинарного подхода. Ее изучение традиционно предполагает тесные связи с физикой (строение атома, термодинамика, кинетика), биологией (биохимия, обмен веществ), математикой (стехиометрические расчеты, графическое представление данных) и географией (природные ресурсы, химическая промышленность). Однако, как показывает анализ современных учебных пособий, потенциал данных связей раскрыт не в полной мере. Наиболее перспективными направлениями для усиления межпредметной интеграции являются:

1. Интеграция с социально-гуманитарным циклом. Включение в курс химии этических, правовых и социологических аспектов позволяет формировать у учащихся осознанную гражданскую позицию. Например, обсуждение темы «Охрана окружающей среды» может быть дополнено дебатами о законодательной базе Республики Беларусь в области экологии и этической ответственности

ученого за результаты своих открытий (дилемма Фрица Габера). Такие современные форматы, как «кейс-стади» и ролевые игры, способствуют развитию критического мышления и субъектной позиции учащихся.

2. Интеграция с историей и культурой. Изучение истории открытия химических элементов и развития технологий в контексте культуры позволяет учащимся увидеть химию не как изолированную дисциплину, а как часть общечеловеческого наследия. Темы «Стекло», «Керамика», «Красители» могут рассматриваться через призму истории искусства: как открытие новых пигментов (кобальт синий, хром желтый) повлияло на развитие живописи (импрессионизм), или как химический состав витражей определял эстетику готических соборов. Реализация таких мини-проектов, как «Химия цвета в искусстве», позволяет объединить познавательный интерес с творческой деятельностью.

3. Интеграция с цифровыми технологиями и информатикой. В условиях цифровой трансформации образования использование современных ИКТ становится неотъемлемым элементом учебного процесса. Внедрение инструментов компьютерного моделирования (программы Avogadro, Jmol) для изучения пространственного строения молекул, изомерии и гибридизации орбиталей позволяет визуализировать абстрактные понятия, формируя у учащихся более глубокое и наглядное представление о материале. Анализ данных и работа с базами данных (например, Protein Data Bank) демонстрируют связь химии с современными методами обработки информации и развивают у школьников навыки, необходимые для исследовательской деятельности.

Формирование познавательной уверенности учащихся напрямую зависит от их способности видеть практическую значимость получаемых знаний. Междисциплинарные задания, моделирующие жизненные ситуации (экологические проблемы, медицинские вопросы, технологические вызовы), позволяют учащимся применить комплекс знаний для решения конкретной задачи. Успешное решение таких задач, требующее интеграции знаний из разных областей, повышает академическую самооценку и уверенность в своих силах.

Учащийся осознает, что химия – это не просто набор формул и правил, а инструмент для понимания мира и преобразования действительности [4].

Вовлеченность в проектную и исследовательскую деятельность также получает мощный импульс при реализации междисциплинарного подхода. Когда перед учащимся ставится проблема, лежащая на стыке наук (например, «Разработка биоразлагаемой упаковки на основе крахмала»), он вынужден выйти за рамки одного предмета, самостоятельно интегрируя знания химии, биологии, экологии и экономики. Это формирует у него субъектную позицию, превращая из пассивного получателя информации в активного исследователя. Межпредметные проекты, как правило, обладают большей степенью новизны и личностной значимости для учащихся, что является мощным фактором повышения их познавательной активности.

Таким образом, междисциплинарность и метапредметность содержания образования выступают не просто дидактическими принципами, а действенным ресурсом для развития познавательной уверенности и вовлеченности учащихся. Целенаправленная реализация этих подходов в обучении химии позволяет преодолеть формализм знаний, сформировать у школьников целостную научную картину мира, развить критическое и системное мышление. Особую значимость это приобретает в контексте подготовки учащихся к осознанному выбору личностных и профессиональных траекторий, формируя у них устойчивый интерес к исследовательской деятельности и способность применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях.

Научный руководитель: Е. Н. Можар, кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный университет.

Литература

1. Завадская, Д. В. Межпредметные связи как важный элемент эффективного обучения химии в средней школе / Д. В. Завадская // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества : материалы IV Междунар. науч.-практ. конференции, Минск, 31 октября 2025 г. / БГУ ; редкол.: Г. В. Пальчик (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2025. – 5 с.
2. Карнаух, И. Е. Психолого-педагогические основы межпредметных связей / И. Е. Карнаух // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7. – С. 289-292.

3. Синельников, И. Ю. Межпредметная интеграция как один из обязательных элементов образовательной деятельности: планы, реальность, риски / И. Ю. Синельников // Вестник Московского университета. Педагогическое образование. – 2018. – № 3. – С. 17-24.

4. Букато, А. Н. Задания по химии с межпредметным содержанием как средство формирования естественнонаучной грамотности учащихся / А. Н. Букато, Е. Я. Аршанский // Веснік адукацыі. – 2023. – № 12. – С. 11-18.

**ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ГРАЖДАНИНА РЕСПУБЛИКИ
БЕЛАРУСЬ В КООРДИНАТАХ ИДЕОЛОГИИ ГОСУДАРСТВА
И ЦЕННОСТИ СУВЕРЕНИТЕТА**

Е. А. Ильин

ВГУ имени П. М. Машерова (Витебск)

Ключевые слова: гражданская идентичность, суверенитет, национальная безопасность, государственность, молодежь.

Аннотация. В статье показана связь гражданской идентичности в Республике Беларусь с идеологией государства, гражданским воспитанием и ценностью суверенитета. Обосновывается интегральный показатель «Гражданская идентичность и устойчивость общества» как инструмент аналитики, мониторинга и раннего выявления рисков национальной безопасности.

**CIVIC IDENTITY OF A CITIZEN OF THE REPUBLIC OF BELARUS
WITHIN THE FRAMEWORK OF STATE IDEOLOGY AND THE VALUE
OF SOVEREIGNTY**

E. A. Ilyin

VSU named after P. M. Masherov (Vitebsk)

Keywords: civic identity, sovereignty, national security, statehood, youth

Annotation. The article shows the connection between civic identity in the Republic of Belarus, state ideology, civic education, and the value of sovereignty. The paper substantiates the integral indicator “Civic Identity and Social Resilience” as a tool for analytics, monitoring, and early identification of national security risks.

Гражданская идентичность в современном гуманитарном знании рассматривается как один из базовых механизмов социальной интеграции, обеспечивающий воспроизводство устойчивых форм общественного порядка и институтов государственности. А. Н. Махинин пишет, что «гражданская идентичность личности — элемент самосознания, проявляющийся в процедурах ощущения, осмысления и реализации субъектом своей определенности и непрерывности в

процессах принятия, присвоения культурной модели «гражданин», транслируемой значимыми с точки зрения личности социальными институтами, общностями, группами, отдельными субъектами» [1].

В научной перспективе гражданская идентичность не сводится к формально-правовому статусу гражданина; напротив, гражданская идентичность описывает систему смыслов, ценностей, норм, посредством которых личность соотносит себя с политико-правовым сообществом, принимает определенные представления о должном и возможном в отношениях «личность – общество – государство» и объясняет поведенческую готовность действовать в логике гражданской ответственности; «первоначальные исследования определяли гражданскую идентичность как политико-социальный конструкт, в то время как более поздние работы раскрывают индивидуальные личностные аспекты, а также механизмы и условия формирования исследуемого феномена» [2]. Особую аналитическую значимость приобретает вопрос о ценностном ядре гражданской идентичности и о тех механизмах, которые обеспечивают ее формирование в молодежной среде, прежде всего в системе высшего образования.

В Республике Беларусь проблематика гражданской идентичности тесно сопряжена с идеологическими основаниями государственности и с задачами гражданского воспитания, которые в публично-нормативном и научно-педагогическом дискурсе соотносятся с белорусской национальной идеей. Национальная идея в данном контексте мыслится как интегрирующий общество концепт, ориентированный на укрепление духовно-нравственных оснований белорусской государственности и на обеспечение устойчивого развития государства при сохранении его суверенитета. Тем самым задается специфическая координатная система, в которой гражданская идентичность выступает не только продуктом индивидуальной социализации, но и результатом целенаправленного воздействия, государственной молодежной политики и деятельностью общественных институтов. Гражданское воспитание призвано гармонизировать отношения личности и общества и не строится на противопоставлении общечеловеческих ценностей, а создается на основе уважения к национальной истории, культуре и традициям

белорусского народа. В указанных условиях гражданская идентичность будущего специалиста приобретает статус фундаментального образовательного результата, выражающегося в сформированности качеств личности студента как гражданина РБ и носителя ценности государственного суверенитета.

Белорусская национальная идея в обозначенной логике выступает мировоззренческим основанием идеологии белорусского государства и задает смысловое основание гражданского воспитания как практического механизма формирования гражданской идентичности, прежде всего в молодежной и студенческой среде. Суверенитет при этом выполняет роль системообразующего ценностного ориентира, обеспечивающего согласование интересов личности, общества и государства и выступающего условием устойчивого развития. Перспективным направлением исследований является разработка валидных диагностических моделей гражданской идентичности, а также эмпирическое исследование современного состояния гражданской идентичности в студенческой среде. В этой связи представляется методологически обоснованным переход от описательного анализа гражданской идентичности к обоснованию интегрального показателя «Гражданская идентичность и устойчивость общества», способного выполнять не только диагностическую, но и прогностическую функцию в практике аналитической и мониторинговой деятельности. Такой показатель позволяет рассматривать гражданскую идентичность не как изолированную ценностную установку, а как конструкцию, отражающую степень включенности личности в символическое, нормативное и институциональное пространство белорусского государства.

С научной точки зрения необходимость введения такого показателя обусловлена тем, что гражданская идентичность в современных условиях не может рассматриваться исключительно как результат индивидуального самоопределения или как частный элемент гражданской культуры. В условиях нарастания внешнего информационного давления, усиления глобальной конкуренции за ценностные и смысловые ориентиры, а также повышения значи-

мости факторов внутренней социальной консолидации гражданская идентичность приобретает статус одного из базовых параметров общественной устойчивости. Следовательно, ее состояние подлежит анализу не только в плоскости социологии личности, педагогики или психологии, но и в системе координат национальной безопасности, где она выступает значимым нематериальным ресурсом сохранения суверенитета, политической субъектности государства и внутренней интегрированности общества.

Интегральный показатель «Гражданская идентичность и устойчивость общества» целесообразно трактовать как аналитическую конструкцию, отражающую степень ценностной, институциональной и поведенческой включенности граждан в пространство белорусской государственности, а также уровень их готовности к солидарному и конструктивному действию в условиях социальных трансформаций и кризисных воздействий. Такая трактовка позволяет выйти за пределы узкого понимания гражданской идентичности как формальной тождественности к государству и рассматривать ее как систему взаимосвязанных характеристик, включающую принятие суверенитета в качестве базовой ценности, доверие к институтам государства, готовность к соблюдению гражданских обязанностей, способность к коллективной мобилизации в общественно значимых целях и устойчивость к деструктивным идеологическим и информационным влияниям.

Научный руководитель: Е. И. Снопкова, доктор педагогических наук, профессор, МГУ имени А. А. Кулешова

Исследование выполнено в рамках проекта БРФФИ по договору № Г25МП-003 «Гражданская идентичность личности как стратегический ресурс управления гражданской динамикой общества в контексте обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь».

Литература

1. Махинин, А. Н. Формирование российской гражданской идентичности старшеклассников во внеучебной деятельности образовательной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Н. Махинин. – Белгород, 2014. – 22 с.
2. Ильин, Е.А. Состояние проблемы исследования гражданской идентичности личности студента как междисциплинарного концепта / Е. А. Ильин, Е. И. Снопкова // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2025. – № 2(127). – С. 42-47.

**ЕДИНСТВО АФФЕКТА И ИНТЕЛЛЕКТА В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОТ ТЕОРИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО
К КОНЦЕПЦИЯМ EQ**

В. А. Колядко

БГПУ им. М. Танка, Минск

Ключевые слова: антропоцентрический подход, эмоциональный интеллект (EQ), аффект, интеллект, дошкольное образование.

Аннотация. В статье рассматривается принцип единства аффекта и интеллекта в развитии детей дошкольного возраста, раскрывается связь понятия «эмоциональный интеллект» с положениями культурно-исторической теории Л. С. Выготского.

**THE UNITY OF AFFECT AND INTELLECT IN MODERN CONCEPTS
OF PRESCHOOL EDUCATION: FROM L. S. VYGOTSKY'S THEORY TO
EQ PRACTICE**

V. A. Kolyadko

BSPU named after M. Tanka, Minsk

Keywords: anthropocentric approach, emotional intelligence (EQ), affect, intelligence, preschool education.

Annotation. The article examines the principle of the unity of affect and intellect in the development of preschool children and reveals the connection between the concept of “emotional intelligence” and the provisions of the cultural-historical theory of L.S. Vygotsky.

Современная образовательная действительность ориентирована на антропоцентрический подход, где приоритетом выступает личность ребенка и его психологическое благополучие. В рамках антропоцентрической парадигмы ребенок рассматривается как активный субъект образовательного процесса, обладающий собственными переживаниями, чувствами и потребностями [1, с. 64]. Это требует от педагога особого внимания к эмоциональной

сфере воспитанников и необходимости создания эмоционально благоприятной образовательной среды. В условиях антропоцентрически ориентированного дошкольного образования воспитатель выступает не только организатором образовательной деятельности, но и эмоциональным партнером ребенка. Он помогает детям осознавать и выражать свои чувства, учит понимать эмоциональные состояния окружающих, формирует навыки эмоциональной саморегуляции. Таким образом, развитие эмоционального интеллекта становится важной составляющей образовательного процесса.

Основоположник культурно-исторической теории, советский психолог Лев Семенович Выготский внес значительный вклад в отечественную науку обосновав принцип единства аффекта и интеллекта. Ученый подчеркивал, что отрыв мышления от эмоций делает невозможным понимание психического развития в целом. Он отмечал: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления» [2, с. 14].

Именно в дошкольном возрасте это единство проявляется максимально ярко, так как мысль ребенка всегда эмоционально окрашена. Познание мира происходит не через сухие факты, а через отношение к ним. Например, распространенная ситуация в детском саду: во время свободной игровой деятельности возникает конфликтная ситуация двое детей одновременно хотят играть с одной и той же машинкой. Один ребенок уже держит игрушку, а другой пытается ее забрать. В результате начинается спор: дети повышают голос, один из них может толкнуть другого или заплакать. С точки зрения культурно-исторической теории Л.С. Выготского, развитие личности ребенка происходит через единство аффекта и интеллекта. Аффект отражает эмоциональную реакцию человека на ситуацию, а интеллект обеспечивает осмысление происходящего и поиск рационального способа действия. Рассмотрим, как проявляются эти компоненты в данной ситуации.

1. Решение ситуации через аффект: на первоначальном этапе дети реагируют прежде всего эмоционально. Ребенок, который хочет получить иг-

рушку, испытывает сильное желание и раздражение, когда не может ее получить. Его реакция может выражаться в плаче, попытке силой забрать игрушку или обиде. Второй ребенок, в свою очередь, может защищать свою игрушку, испытывая гнев или страх ее потерять. Если педагог реагирует только на уровне аффекта (например, просто забирает игрушку или делает замечание), конфликт может быть временно прекращен, но дети не получают опыта осознания эмоций и конструктивного решения проблемы.

2. Решение ситуации через интеллект: задача воспитателя заключается в том, чтобы перевести ситуацию из чисто эмоциональной реакции в осознанное взаимодействие. Педагог помогает детям понять свои чувства и чувства друг друга. Например, воспитатель может сказать: «Я вижу, что вы оба хотите играть с этой машинкой. Ты расстроился, потому что не получил ее, а ты не хочешь ее отдавать, потому что играешь сейчас».

После этого воспитатель предлагает детям подумать, как можно решить проблему: поиграть по очереди; вместе построить дорогу и играть с машинкой вместе; установить временное правило («сначала играет один, потом другой»). Таким образом, педагог помогает детям осмыслить ситуацию, назвать свои эмоции и найти рациональный способ решения конфликта. В этом случае эмоциональная реакция (аффект) становится основой для дальнейшего интеллектуального анализа и развития социальных навыков.

Подобные ситуации имеют важное значение в развитии эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста. Через обсуждение эмоций и поиск совместного решения дети учатся понимать чувства других людей, регулировать собственные эмоциональные реакции и выстраивать конструктивные отношения со сверстниками. Именно такое взаимодействие демонстрирует единство аффекта и интеллекта, о котором писал Л. С. Выготский.

Одним из ключевых конструктов в концепции Л. С. Выготского является понятие «переживание». Выготский определял его как единицу, в которой в неразрывном единстве представлены, с одной стороны, среда, а с другой – то,

как ребенок эту среду воспринимает [3, с. 187]. Например, представим, следующую ситуацию в практике детского сада: в группе появляется новый воспитатель. Для всех детей внешняя ситуация одинакова: изменился педагог, который организует занятия и взаимодействует с воспитанниками. Однако реакция детей оказывается различной. При этом одни дети быстро адаптируются к изменениям, активно вступают в общение с новым воспитателем, задают вопросы и проявляют интерес к совместной деятельности. Для них новая ситуация воспринимается как возможность познакомиться с новым взрослым и получить новые впечатления. Другие же дети, напротив, становятся более замкнутыми, проявляют тревожность, стараются меньше участвовать в коллективных играх и чаще обращаются к привычным игрушкам. Для них та же самая ситуация воспринимается как нарушение привычного порядка и вызывает чувство неуверенности. Таким образом, несмотря на одинаковые внешние условия, влияние среды на развитие детей оказывается различным. Это связано с тем, что каждый ребенок по-своему переживает происходящее, исходя из своего опыта, индивидуальных особенностей и эмоционального состояния. Данный пример подтверждает положение Л.С. Выготского о том, что именно переживание ребенка определяет, какое значение приобретает та или иная ситуация среды для его развития. Для развития эмоционального интеллекта это означает, что педагогические работники должны работать над созданием таких ситуаций в детском саду, где ребенок проживает глубокий эмоциональный опыт. Это может быть совместная игра, где нужно договориться (преодоление эгоцентризма); восприятие искусства (музыка, сказки), вызывающее сочувствие персонажам; ситуации морального выбора.

В современных концепциях эмоционального интеллекта прослеживается принцип единства аффекта и интеллекта. Термин «эмоциональный интеллект», предложенный П. Сэловеем и Дж. Майером, описывает способность воспринимать, ассимилировать и управлять эмоциями для содействия интеллектуальному росту [5, с. 190].

По мнению российского исследователя Д. В. Люсина, эмоциональный интеллект можно представить, как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой стороны – с личностными характеристиками. Эмоциональный интеллект – это психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности [4, с. 28].

Таким образом, связь идей Л. С. Выготского с современными концепциями эмоционального интеллекта позволяет утверждать, что развитие эмоционального интеллекта является базовым условием когнитивного развития ребенка. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку диагностических методик, адекватных именно дошкольному возрасту, и программ подготовки педагогов, обладающих высоким уровнем собственной эмоциональной компетентности.

Научный руководитель: Т. Е. Титовец, кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ имени М. Танка

Литература

1. Амонашвили, Ш. А. Школа жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманной педагогики / Ш. А. Амонашвили. – М. : Амрита-Русь, 2024. – 304 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Астрель, 2011. – 504 с.
3. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо, 2005. – 512 с.
4. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин. – Москва: Институт психологии РАН, 2004. – 30 с.
5. Salovey P. Emotional Intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer // *Imagination, Cognition, and Personality*. – 1990. – V. 9. – P. 185-211.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ

О. А. Кочергина, М. Г. Сухомлинова

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» (г. Таганрог)

Ключевые слова: профессиональная подготовка, коммуникация, педагогический процесс.

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы коммуникации в период профессиональной подготовки будущих педагогов, организации коммуникативно-образовательной среды вуза, способствующей приобретению субъектами педагогического процесса опыта профессиональной коммуникации.

PROFESSIONAL TRAINING OF A MODERN TEACHER: THE COMMUNICATIVE ASPECT

O. A. Kochergina, M. G. Sukhomlinova

Taganrog Chekhov Institute (branch)

of the Russian State Economic University (RINH) (Taganrog)

Keywords: professional training, communication, and the pedagogical process.

Annotation. This article discusses the issues of communication during the professional training of future teachers, the organization of the communicative and educational environment of the university, contributing to the acquisition of professional communication experience by the subjects of the pedagogical process.

В настоящее время основными целями педагогического вуза являются «удовлетворение потребности личности в интеллектуальном, культурном и профессиональном развитии и удовлетворение потребности общества и государства в квалифицированных специалистах с высшим образованием в области педагогического образования» [5]. В период профессиональной подготовки необходимо актуализировать теоретическое осмысление и практическую реализацию целостной системы профессионально-коммуникативной

подготовки на основе личностно-ориентированного, деятельностного, компетентностного и других подходов.

При рассмотрении специфики профессиональной деятельности педагога особое внимание следует уделять коммуникативной составляющей, межличностным отношениям участников образовательного процесса. По мнению И. А. Колесниковой, *педагогическая коммуникация* представляет собой информационное взаимодействие субъектов образовательного процесса, имеющее педагогическое содержание и смысл. Именно такая коммуникация при помощи различных знаковых систем способствует передаче информации, необходимой в образовательном процессе, обеспечивает формирование информационной основы педагогического взаимодействия [3]. «Создание благоприятной коммуникативной среды, характеризующейся доброжелательным психологическим климатом, позитивной атмосферой общения, основанной на диалоге и ориентированной на самоактуализацию и личностное развитие студентов, формирует у них субъектную позицию участников образовательного процесса, проявляющуюся на интеллектуальном, познавательном, поведенческом и социальном уровнях» [4].

Потенциал педагогического вуза, осуществляющего практико-ориентированную подготовку специалистов, достаточно высок для организации позитивного образовательного пространства, основанного на взаимоуважении и взаимообогащении, а также для формирования продуктивного взаимодействия и коммуникативной культуры будущих учителей в осуществлении педагогического общения. И. А. Зимняя, рассматривая педагогическое общение, определяет, что это «форма учебного взаимодействия, личностно и социально ориентированное взаимодействие», оно реализует «коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных символических и кинетических средств» [2]. Содержанием такого общения является оптимизация процессов обучения и воспитания, обмен информацией, организация совместной деятельности преподавателя и студента и др. В связи с этим необходимо активное включение будущих учителей

в педагогическое общение, направленное на освоение специфики профессиональной коммуникации, а использование актуального педагогического инструментария для организации совместной деятельности педагога и студентов будет способствовать формированию полноценных субъект-субъектных отношений и конструктивному взаимодействию.

Особая роль на всех этапах профессиональной подготовки будущих учителей принадлежит преподавателям высшей школы, которые выступают инициаторами, организаторами педагогического общения, управляя данным процессом и корректируя его. Включенный в процесс разносторонних отношений педагог должен создавать условия для успешной педагогической коммуникации, быть ориентированным на организацию совместной деятельности со студентами, демонстрировать им культуру поведения, в том числе общения и коммуникации, основанных на профессиональной этике.

Среди направлений и видов деятельности, где осуществляется взаимодействие педагогов со студентами и приобретается будущими учителями опыт профессиональной коммуникации, можно выделить следующие:

- учебный процесс (лекции, семинары, практические занятия, проводимые с применением актуального педагогического инструментария);
- практики в образовательных организациях различных типов (разработка планов уроков и сценариев мероприятий, консультирование, обсуждение материалов, подготовка наглядности, решение педагогических ситуаций и др.);
- работа с семьей (участие в мероприятиях для родителей обучающихся в период практик и др.);
- научно-исследовательская деятельность (работа в лабораториях, участие в конференциях, круглых столах, научных проектах, грантах и т.д.);
- наставническая деятельность, которая может осуществляться в системах «преподаватель–студент», «студент–студент», «студент–ученик»;
- досуговая деятельность студентов (встречи с интересными людьми, литературные вечера, киноклубы и т.д.);

- творческая деятельность (участие в творческих мероприятиях, акциях, конкурсах);
- волонтерская деятельность (участие в благотворительных мероприятиях, акциях и др.);
- межвузовское взаимодействие (совместные проекты, участие в конкурсах, конференциях и др.);
- проведение мероприятий для внешней аудитории с целью формирования положительного имиджа вуза (публичные лекции, мастер-классы, защиты проектов, дискуссионные площадки, просветительские программы и др.);
- неформальные отношения, контакты, индивидуальные и групповые беседы на различные темы и др.

Будущим педагогам необходимо получить опыт «живого» общения, продуктивной коммуникации, в том числе и в дистанционном формате, так как в перспективе его деятельность будет представлена сложной системой отношений, широким спектром участников: коллегами, учениками, родителями. Особая роль учителя проявляется в ситуации «коммуникационного разрыва между поколениями» [1], потому что, как отмечает А. Г. Асмолов, «непонимание рождает недоверие к учителям и школе. Недоверие рождает страхи и приводит к возникновению родительских шоков и паники. За недоверием к школе проступает и недоверие к своим способностям – искусству общения с собственными детьми. Оно рождает у многих родителей школьные неврозы» [1]. Осуществляемое в вузе психолого-педагогическое и методическое сопровождение образовательного процесса, опирающееся на коммуникативную основу, позволит будущему учителю преодолеть сложности в общении как в период обучения, так и в перспективе профессиональной деятельности.

Таким образом, рассматривая актуальность коммуникативного аспекта в профессиональной подготовке современного педагога, отметим, что в значительной степени качество и результативность образовательного процесса в вузе определяется эффективностью взаимодействия преподавателя и студента, а также

условиями, позволяющими в полной мере строить партнерские отношения, создавать положительно-эмоциональный психологический климат, доброжелательную образовательную среду, качественное профессиональное пространство.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Преодоление цифрового неравенства – миссия выполнима / А. Г. Асмолов. [Электронный ресурс] – URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/12/9/edpolitics/-15916-aleksandr_asmolov_preodolenie_tsifrovogo_neravenstva__missiya_vypolnima - (дата обращения: 10.03.2026).
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М., 2002. – 432 с.
3. Колесникова, И. А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие / И. А. Колесникова; под ред. В. А. Сластенина. – М., 2007. – 298 с.
4. Кочергина, О. А. Особенности педагогического общения в вузе / О.А. Кочергина. [Электронный ресурс] // CredoExperto: транспорт, общество, образование, язык. – 2015, – № 3 – URL: <http://ce.if-mstuca.ru/index.php/2015-3> - (дата обращения: 10.03.2026).
5. Положение о Педагогическом институте [Электронный ресурс] – URL: <https://pi.vlsu.ru/index.php?id=462> - (дата обращения: 10.03.2026).

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ
7-Х КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Д. Г. Кучура

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: модель, креативность, изучение иностранного языка.

Аннотация. В статье раскрывается сущность модели формирования креативности учащихся 7-х классов в процессе изучения иностранного языка.

**A MODEL OF THE FORMATION OF CREATIVITY OF 7TH GRADE
STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

D. G. Kuchura

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: a model, creativity, learning a foreign language.

Annotation. The article reveals the essence of the model of creativity formation of the 7th grade students in the process of learning a foreign language.

Социальный заказ на творческую креативную личность, способную самостоятельно принимать нестандартные решения, создавать новые идеи и действовать в ситуациях неопределенности, определил необходимость формирования креативности учащихся на всех ступенях получения общего среднего образования. Подростковый возраст (учащиеся 7-х классов) является наилучшим периодом для развития креативности, поскольку в этом возрасте формируется абстрактно-логическое мышление, развивается способность к рефлексии, возрастает познавательная активность, а также возрастает потребность в самовыражении у учащихся. Иностранный язык как учебный предмет обладает высоким потенциалом для развития креативности, поскольку его изучение предполагает не только усвоение языковых средств, но и способность творчески и гибко использовать их в различных коммуникативных ситуациях.

Для обоснования путей формирования креативности учащихся в процессе изучения иностранного языка нами применялся метод моделирования [4]. Разра-

ботанная нами модель формирования креативности учащихся 7-х классов в процессе изучения иностранного языка состоит из шести взаимосвязанных блоков: целевого, концептуального, методико-технологического, содержательного, коррекционно-диагностического и результативного. Рассмотрим назначение и содержание каждого блока модели.

Целевой блок содержит цель исследования: формирование креативности учащихся 7-х классов в процессе изучения иностранного языка. Для реализации заявленной цели предполагается решение следующих задач: диагностировать исходный уровень креативности учащихся в иноязычной деятельности; сформировать устойчивую мотивацию к творческому самовыражению на иностранном языке; развить когнитивные, личностные и деятельностные составляющие креативности через систему специальных заданий; обеспечить условия для инклюзивного развития креативности каждого учащегося.

Концептуальный блок выступает методологической базой исследования и включает в себя следующие методологические подходы: личностно-деятельностный, гуманистический и коммуникативный.

Личностно-деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Хуторской, И. А. Зимняя, В. В. Сериков и др.) в контексте нашего исследования означает, что развитие креативности происходит в процессе активной, целенаправленной, мотивированной учебной деятельности по освоению иностранного языка как живого средства общения и познания окружающего мира.

Гуманистический подход (К. Роджерс, А. Маслоу, Ш. А. Амонашвили, В. А. Сухомлинский и др.) в формировании креативности учащихся позволяет создать комфортную среду для развития творческого мышления и реализации потенциала личности учащегося. Данный подход основывается на признании уникальности каждого учащегося, его права на самовыражение и творческую самореализацию.

Коммуникативный подход (Е. И. Пассов, И. Л. Бим, П. Б. Гурвич и др.) в обучении иностранному языку в контексте формирования креативности

означает, что творческие способности развиваются в процессе решения реальных или реалистично смоделированных коммуникативных задач, требующих порождения нового речевого продукта [2].

Методико-технологический блок включает принципы, этапы, формы, методы и технологии обучения, а также условия реализации модели.

Принципы формирования креативности учащихся: ценностно-смысловой мотивации и личностной значимости; продуктивной коммуникативной деятельности; принцип когнитивного осмысления и стратегического овладения языком; инклюзивного вариативного взаимодействия и сотрудничества; принцип компетентностно-ориентированного результата и рефлексии; интеграции и межпредметности.

Этапы формирования креативности включают: исходный диагностический: диагностика сформированности креативности (адаптированные тесты Торренса, опросники, анкетирование); основной формирующий: непосредственное формирование креативности в процессе изучения иностранного языка с использованием авторского комплекса упражнений; завершающий диагностический: выявление динамики в сформированности креативности посредством повторной диагностики, анализа продуктов творческой деятельности.

Формы обучения: индивидуальная работа, работа в парах, групповая работа, коллективная работа, проектная деятельность.

Методы и технологии обучения: интерактивные методы, технологии ТРИЗ, проектные технологии, технология развития критического мышления, технология сторителлинга.

Условия реализации модели: организационные: интеграция урочной и внеурочной деятельности, создание насыщенной языковой среды, поддержка администрации; психолого-педагогические: создание атмосферы доверия и психологической безопасности, принятие ошибки как части творческого процесса, готовность педагога к роли фасилитатора, использование дифференцированного подхода [3].

Содержательный блок является ключевым компонентом разработанной модели и включает в себя два взаимосвязанных элемента: содержание учебной программы и учебного пособия по иностранному языку для 7-го класса, а также авторский комплекс упражнений по формированию креативности. Содержание учебной программы по иностранному языку для 7-го класса включает следующие тематические блоки: «Внешность и характер», «Покупки», «Спорт», «Жизнь в городе и деревне», «Путешествие по разным странам», «Уроки иностранного языка». Каждая тема обладает потенциалом для развития креативности через использование современных интерактивных, коммуникативных, игровых технологий, творческих заданий, проектной деятельности.

Авторский комплекс упражнений, направленных на формирование креативности учащихся, разработан на основе современных интенсивных образовательных технологий, а также техник креативного мышления. Структура комплекса соответствует выделенным компонентам креативности и включает упражнения, направленные на формирование: беглости, гибкости, оригинальности и разработанности мышления нестандартное использование предмета, нахождение тождеств, нахождение различий среди одинаковых предметов или явлений, создание рассказа по картинке, «сторителлинг»; инициативности, готовности к риску, терпимости к неопределенности: спонтанное выступление на случайную тему, создание историй из случайных ситуаций; овладение креативными техниками, формирование способности к импровизации: создание ментальных карт, составление планов творческого проекта; способности создавать культурно-адекватный продукт: изобретение нового праздника с описанием традиций, создание социальной рекламы на английском языке, сравнительный анализ культуры и традиций Беларуси и англоязычных стран; самоанализа, адекватной оценки: взаимооценка творческих работ по заданным критериям [1].

Коррекционно-диагностический блок включает: диагностический инструментарий (тесты креативности, опросники, листы наблюдения, критерии

оценки творческих продуктов); систему критериев и показателей сформированности креативности; механизмы обратной связи и коррекции педагогических воздействий.

Результативный блок фиксирует качественное изменение в учащихся как ожидаемый итог реализации модели. Результат представлен в виде структуры сформированности креативности, включающей следующие компоненты: когнитивный (знание приемов и стратегий творческой деятельности, понимание сущности креативности); личностно-мотивационный (наличие устойчивой мотивации к творческой деятельности, готовность к риску, толерантность к неопределенности); продуктивно-деятельностный (способность создавать новый речевой продукт); социокультурный (способность учитывать культурный контекст при создании творческого продукта); рефлексивно-оценочный компонент (способность анализировать и оценивать свою творческую деятельность и ее результаты).

Таким образом, разработанная теоретическая модель формирования креативности учащихся 7-х классов в процессе изучения иностранного языка выступает основой для апробации комплекса методов, приемов, средств и технологий, направленных на развитие творческих способностей учащихся.

Научный руководитель: А. В. Коклевский, кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ имени М. Танка.

Литература:

1. Беляевская, Е. Г. Лингвистическая креативность и где ее следует искать / Е. Г. Беляевская // Язык, культура, творчество в трансдисциплинарном измерении: традиции и инновации : тезисы докладов междунар. научн. конф. (Минск, 22–24 окт. 2021 г.). – Минск : БГУ, 2021. – С. 8-10.
2. Володько, С. М. Этапы становления теории и практики иноязычного образования / С. М. Володько, Т. А. Романова // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития : сб.к науч. статей по матер. III Междун. науч.-практ. конф. (Пинск, май 2025 г.). – Пинск : ПолесГУ, 2025. – Вып. 3. – С. 322-330.
3. Старченко, Д. В. О некоторых приемах развития креативности студентов на занятиях иностранного языка / Д. В. Старченко // Труды Белорусского государственного технологического университета. Серия 5. Политология, философия, история, филология. – 2005. – Вып. XIII. – С. 203-205.
4. Ядровская, М. В. Модели в педагогике / М. В. Ядровская // Вестн. Томск. гос. ун-та. – 2013. – № 366. – С. 143.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ РАБОТЫ
В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Л. Л. Лазарчук

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: волонтерское движение, традиционные формы волонтерской работы, инновационные формы волонтерской работы, проектная деятельность, видеоролики.

Аннотация. Волонтерство – это хорошая школа для будущих педагогов, которая дает возможность стать профессионалами своего дела. В волонтерской деятельности студенты используют традиционные и инновационные формы работы. К инновационным формам работы можно отнести проектную деятельность.

**USING INNOVATIVE FORMS OF WORK IN STUDENT VOLUNTEER
ACTIVITIES AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

L. L. Lazarchuk

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: volunteer movement, traditional forms of volunteer work, innovative forms of volunteer work, project activities, video clips.

Annotation. Volunteering is a good school for future teachers, which provides an opportunity to become professionals in their field. In volunteer activities, students use traditional and innovative forms of work. Innovative forms of work include project activities.

Волонтерское движение в нашей стране стало важной частью жизни нашего общества. В учреждениях общего среднего образования, в высших учебных заведениях и в других учреждениях образования созданы волонтерские группы (отряды).

Большое значение играет организация волонтерского движения в педагогическом вузе. Характер деятельности педагога многоплановый. И это необходимо учитывать при подготовке будущих педагогов. Участие молодежи в работе общественных формирований является важным этапом в подготовке ее к последующей трудовой, гражданской и социальной деятельности. Поэтому наряду с учебными дисциплинами важным моментом в организации учебно-воспитательного процесса является участие студентов педагогического вуза в волонтерской деятельности.

Волонтеры используют различные формы работы. Так, например, традиционные формы включают в себя виды деятельности, направленные на оказание помощи конкретному человеку и обществу в целом. Эти формы могут варьироваться в зависимости от направления и содержания, однако они охватывают широкий спектр действий, которые направлены на решение социальных, экологических и культурных проблем. К традиционным формам волонтерской деятельности можно отнести концертные программы, посадку деревьев, организацию игровой деятельности, помощь пожилым людям, уборку парков, лесов, водоемов и другие.

Но время требует новых подходов и методов в организации волонтерской деятельности. Поэтому наряду с традиционными формами волонтерской работы появляются новые, которые помогают активизировать молодежь, сформировать у них интерес к волонтерской работе.

К таким инновационным формам работы относится создание и использование видеороликов с целью популяризации идей волонтерского движения. Видеоролики имеют большое значение в презентации, они помогают донести информацию о важности и ценности волонтерства. Видеоролики, основанные на реальных историях волонтеров, на описании проектов и деятельности волонтеров, вызывают сильные эмоции у зрителей. И это делает идею волонтерства более привлекательной, помогая привлечь внимание слушателей к проблемам, с которыми сталкиваются люди в жизни.

Видеоролики наглядно показывают, какие результаты достигаются благодаря работе волонтеров. Показывая конкретные примеры помощи и поддержки, можно донести до зрителей значение волонтерства и влияние, которое оно оказывает на жизнь людей и общество в целом.

Видеоролики могут сформировать у зрителей мотивацию присоединиться к волонтерским организациям. Показывая, как простые люди изменяют мир к лучшему через свою деятельность, видеоролики могут вдохновить других на участие в волонтерских проектах.

Видеоролики могут привлечь внимание и заинтересовать людей, которые раньше не задумывались о волонтерстве. Использование креативных подходов к созданию видеоматериалов может помочь привлечь внимание к важным социальным проблемам.

Для волонтеров работа по подготовке видеороликов – это возможность проявить свои творческие способности в написании сюжета, реализовать свои знания и умения по работе с техникой, а также возможность работать в команде.

К инновационным формам волонтерской работы также относится проектная деятельность. Так, например, в работе волонтерского клуба «Милосердие» был реализован проект «Театр теней». Проект был разработан волонтерами клуба для демонстрации его в детских больницах и реабилитационных центрах. Дети, находящиеся на лечении в стационарных учреждениях, а также дети с особенностями психофизического развития в реабилитационных центрах, нуждаются не только в медицинской помощи, но и в психологической поддержке, эмоциональной разгрузке и творческой самореализации.

Театрализованные игры всегда радуют детей. Дети с интересом смотрят спектакли. А, участвуя в постановке, ребенок входит в роль и испытывает различные эмоции. Театрализованная деятельность помогает ребенку преодолеть робость, неуверенность в себе, застенчивость. Очень важным является коллек-

тивный характер театрализованной деятельности. Участвуя в спектакле, ребенок обменивается информацией, что способствует созданию общности детей, взаимодействию и сотрудничеству между ними.

Традиционные театральные кружки требуют заучивания текстов и сложной сценической пластики, что создает психологические барьеры. Театр теней, напротив, предлагает щадящий режим включения: ребенок может быть скрыт за ширмой, что снижает тревожность, а работа с фигурками развивает мелкую моторику без лишней нагрузки.

Проект «Театр теней» предполагает инновационный подход к организации досуга детей, используя искусство теневого театра как технологии арт-терапии. Доступность материалов, простота реализации и возможность вовлечения детей с разными физическими возможностями делают театр теней идеальным для волонтерской работы.

Важность студентов в волонтерском движении неоспорима. Участвуя в волонтерских проектах, организуя досуговую деятельность для различных целевых групп (дети с особенностями психофизического развития, дети, находящиеся в стационарных лечебных учреждениях, пожилые люди), студенты-волонтеры знакомятся с новыми методами, формами работы.

Волонтерство – это хорошая школа, которая дает возможность стать настоящими профессионалами своего дела и эталоном духовной культуры.

Литература

1. Технология работы классного руководителя: пособие / И. А. Царик [и др.]; Н. В. Самусева (отв. ред.). – Минск : БГПУ, 2020. – 184 с.

**СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ГЛАГОЛА «ЛЮБИТЬ» В АСПЕКТЕ
СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В ПОЭЗИИ
МАРИНЫ ШАПОВАЛОВОЙ**

Д. В. Лукашевич

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: семантическое поле, концепт, структурно-функциональная парадигма, Марина Шаповалова, идиостиль.

Аннотация. Статья посвящена анализу семантического поля глагола «любить» в поэтическом дискурсе современной русскоязычной поэтессы Беларуси Марины Шаповаловой. Выявляются ядерные и периферийные компоненты семантического поля. Особое внимание уделяется функциональному потенциалу глагола: его роли в создании эмотивной тональности текста, организации образной системы и выражения авторской картины мира.

**SEMANTIC FIELD OF THE VERB "TO LOVE" IN THE ASPECT
OF THE STRUCTURAL-FUNCTIONAL PARADIGM IN THE POETRY
OF MARINA SHAPOVALOVA**

D. V. Lukashevich

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: semantic field, concept, structural-functional paradigm, Marina Shapovalova, idiostyle.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the semantic field of the verb "to love" in the poetic discourse of Marina Shapovalova, a contemporary Russian-language poetess of Belarus. The study identifies the nuclear and peripheral components of the semantic field. Special attention is paid to the functional potential of the verb: its role in creating the emotive tonality of the text, organizing the figurative system, and expressing the author's worldview.

В современной гуманитарной науке концепт признается фундаментальной единицей культуры, определяющей процессы познания и ценностной ориентации человека. Данный феномен занимает ключевое положение в когнитивной

лингвистике, лингвокультурологии и лингвопоэтике. По определению Ю. С. Степанова, концепт представляет собой сложную многоуровневую структуру, в которой аккумулируются культурно значимые смыслы [1, с.42]. В ряду доминантных концептов, формирующих ценностную картину мира любого народа, особое место занимает концепт “любовь”. Обращение к его художественной репрезентации в творчестве конкретного автора позволяет выявить особенности авторского мировосприятия, а также этические и эстетические коды, сформированные национальной традицией.

Поэзия современной белорусской русскоязычной поэтессы Марины Шаповаловой до сих пор не была предметом детального лингвистического изучения, что делает данное исследование новаторским. Для анализа были отобраны более 180 стихотворений из следующих сборников: «Красками слов» (2018) [2], «Опоэтизированная классика» (2022) [3], «Инструментально-поэтический дуэт» (2024) [4], «Изыюминки Востока» (2025) [5], «Черногорские миниатюры» (2025) [6].

Исследование опирается на концепцию И. А. Тарасовой, которая рассматривает структуру концепта как сочетание предметно-понятийного, ассоциативного, образного, символического и ценностно-оценочного компонентов [7]. В данной статье мы сосредоточимся на предметно-понятийном аспекте концепта любовь.

Если в предшествующих исследованиях внимание уделялось преимущественно субстантиву любовь, то в данной работе в фокусе анализа оказывается глагол любить и дериваты. Такой ракурс представляется принципиально важным, поскольку глагол передает динамическую, процессуальную сторону концепта, фиксируя не столько состояние, сколько действие, изменение, становление чувства.

Согласно «Большому толковому словарю русского языка», глагол любить является полисемичным и включает следующие основные значения: чувство привязанности, глубокой расположенности: испытывать любовь к кому-, чему-либо (любить родителей, любить Родину); романтическое/интимное

чувство (испытывать влечение, страсть к лицу противоположного пола (любить девушку, они любят друг друга); склонность, интерес, увлеченность: иметь пристрастие к чему-либо, находить удовольствие в чем-либо (любить музыку, любить читать, любить путешествовать); испытывать потребность в чем-либо, предпочитать что-либо (любить комфорт, любить, чтобы было тихо) [8].

К однокоренным глаголам, регулярно используемым в поэтическом дискурсе, относятся: влюбиться / влюбляться – начать испытывать чувство любви (обычно романтической), часто с оттенком внезапности и страстности; полюбить – начать любить, проникнуться любовью; любоваться – рассматривать с восхищением, получать эстетическое удовольствие.

Как показывают наблюдения, в поэтическом дискурсе Марины Шаповаловой глагол любить и его дериваты актуализируют все перечисленные значения, однако с разной частотностью и в специфических контекстуальных окружениях. Глагольные лексемы с корнем -люб- встречаются в стихотворениях различной тематики: любовной лирике, философских размышлениях, текстах о творчестве, семейных и социальных стихах. Это свидетельствует о том, что концепт любовь в его глагольном воплощении является текстообразующей доминантой, пронизывающей все уровни поэтического мира поэтессы.

В стихотворениях, посвященных семейным отношениям, глагол любить реализует значение глубокой, самоотверженной привязанности: *«Не поймет дорогая бабушка, / Бесконечно **любя**, балуя: / Ведь отца нет со мной рядышком - / В ожидании встреч тоскую!»* В данном контексте деепричастие любя передает не столько эмоциональный окрас, сколько образ действия. Любовь здесь – это не называемое чувство, а способ отношения к миру, проявляющийся в конкретных действиях (*балуя*). Грамматическая форма деепричастия подчеркивает процессуальность, непрерывность любовного усилия.

Романтическая любовь репрезентуется в исследуемом дискурсе преимущественно через глагол влюбиться, который фиксирует момент перехода, внезапное

изменение душевного состояния: *«Играет Людка на цимбалах! / Отличница и гордость школы! / - А Витка-двоечник футболом / Лишь увлечен. А ведь влюбился! / - Похоже, даже изменился!»* Здесь приставочный глагол *влюбился* выполняет композиционно-сюжетную функцию: именно он демонстрирует погружение в новое состояние. Любовь оказывается сильнее устойчивых социальных характеристик. Во имя любви двоечник меняется к лучшему.

В другом фрагменте лексема *влюблен* выступает в вопросительной конструкции, передающей ревностное сомнение: *«На заднем плане – лица «старых жен». / Ревнивицы, пунцовые от злости / (Вдруг падишах действительно влюблен?)»*. В этом контексте *влюблен* – краткое причастие, обозначающее состояние, которое воспринимается окружающими как угроза стабильности гармоничного уклада. Глагольная форма здесь направлена на создание драматического напряжения.

Значение склонности, увлеченности чем-либо реализуется в текстах о музыке и творчестве: *«Рождалась музыка добра, / Свободы, света. Чудотворный, / Прекрасный русский инструмент / Любили очень скоморохи. / А позже бубен стал незаменим / На праздниках веселых и гуляньях, / Шутами, скоморохами любим, / Приобретя народное признание»*. В этих примерах глагол *любить* обозначает не столько эмоциональное переживание, сколько культурную практику: скоморохи любят инструмент, потому что он функционален, звучен, соответствует их профессиональной деятельности. Здесь любовь выступает как профессиональная приверженность, что расширяет третье словарное значение в сторону социально-деятельностного аспекта.

Особый интерес представляет фрагмент, в котором любовь адресована олицетворенному творческому началу: *«Вновь падаю к Стихуну в объятия! / Испытывая творческий экстаз, / Шепчу: - Ты и Пегасик словно братья! / Люби, Стихун, рифмоплеток – нас!»* Здесь императив *люби* обращен к антропоморфной сущности. Глагол аккумулирует в себе одновременно значение

2 (романтическое влечение – не случайно использована лексика объятий, экстаза) и значение 3 (склонность к творчеству). Это пример семантического синтеза, характерного для идиостиля Шаповаловой Марины.

В поэтическом мире Шаповаловой глагол любить может подвергаться графической деформации: *«Я В-вас л-люблю! В-ваши звук в-волшебный! / - Сдержатъ не в силах восхищенья, / Огромный Контрабас, стесняясь, / В смущенье страшном, заикаясь, / Виолончели признавался...»* Заикание, передаваемое на письме дефисами и повторами согласных, выполняет важную верифицирующую функцию: сбивчивая, затрудненная речь оказывается более убедительным доказательством искренности, чем отрепетированная фраза. Глагол люблю, произнесенный с запинкой, становится знаком подлинности чувства.

Проведенный анализ позволяет заключить, что глагол любить и его однокоренные глаголы в поэтическом дискурсе Марины Шаповаловой являются значимой составляющей предметно-понятийного слоя концепта любовь. В отличие от субстантива любовь, который чаще выступает как ценностный абсолют, глагольные формы передают динамику, процессуальность и конкретику чувства.

Литература

1. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М. : Школа «Языки русской культуры», 2001. – 990 с.
2. Шаповалова, М. В. Красками слов / И. Карнаухова, Б. Матюк, М. Шаповалова. – Минск : Колорград, 2018. – 48 с.
3. Шаповалова, М. В. Опоэтизированная классика / М. Шаповалова. – Молодечно : Победа, 2022. – 68 с.
4. Шаповалова, М. В. Инструментально-поэтический дуэт / И. Карнаухова, М. Шаповалова. – Молодечно : Победа, 2024. – 44 с.
5. Шаповалова, М. В. Изюминки Востока / И. Карнаухова, Г. Плакса, М. Шаповалова. – Молодечно : Победа, 2025. – 40 с.
6. Шаповалова, М. В. Черногорские миниатюры : сборник стихотворений Ирины Карнауховой и Марины Шаповаловой / И. Карнаухова, М. Шаповалова. – Молодечно : Победа, 2025. – 72 с.
7. Тарасова, И. А. Категории когнитивной лингвистики в исследовании идиостиля / И. А. Тарасова // Вестник Самарского государственного университета. – 2004. – № 1. – С. 163–169.
8. Большой толковый словарь русского языка. – URL: <http://gramota.ru/> – (дата обращения: 23.03.2026).

**ОСВОЕНИЕ ПОЛИФОНИЧЕСКОЙ ФАКТУРЫ В ФОРТЕПИАННОМ
ОБУЧЕНИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Лю Цзыюань

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: полифония, полифонический слух, полифоническое мышление, фортепианная педагогика, исполнительские компетенции.

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования полифонического слуха и полифонического мышления в процессе фортепианного обучения. Рассматривается значение полифонического репертуара в развитии исполнительских компетенций музыканта. Анализируются основные методические приемы работы над многоголосной фактурой и их роль в профессиональной подготовке обучающихся.

**MASTERING POLYPHONIC TEXTURE IN PIANO EDUCATION AS
A FACTOR IN THE FORMATION OF PERFORMANCE COMPETENCIES**

Liu Ziyuan

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: polyphony, polyphonic hearing, polyphonic thinking, piano pedagogy, performance competencies.

Annotation. The article examines the problem of developing polyphonic hearing and polyphonic thinking in the process of piano education. The significance of the polyphonic repertoire in the development of musicians' performance competencies is considered. The main methodological approaches to working with polyphonic texture and their role in the professional training of students are analyzed.

В системе современного музыкально-педагогического образования формирование исполнительских компетенций является важным направлением подготовки музыканта. Художественно убедительное исполнение музыкального текста требует не только технической подготовки, но и развития стиле-

вого, историко-культурного и интерпретационного мышления. Освоение инструментально-исполнительских навыков, включая работу с различными видами фактуры, динамической выразительностью и артикуляционной гибкостью, составляет основу профессионального становления музыканта. Образовательный процесс также ориентирован на формирование представлений о развитии мировой музыкальной культуры и ценностных ориентиров будущего специалиста.

Особое значение в профессиональной подготовке имеет освоение полифонического репертуара, рассматриваемое как важный фактор развития исполнительского мастерства пианиста. Работа с полифоническими произведениями активизирует слуховые и аналитические механизмы восприятия музыкальной ткани, формирует способность к контролю нескольких звуковых линий и углубляет понимание структуры музыкального текста. Современная образовательная парадигма предполагает учет индивидуальных особенностей обучающегося и адаптацию учебного процесса к его образовательным потребностям [1, с. 110].

Значимость полифонического репертуара связана с формированием полифонического мышления, основанного на восприятии взаимосвязанных голосовых линий как единой системы. Развитие полифонического слуха, позволяющего различать и координировать несколько мелодических линий, является важным условием профессиональной музыкальной культуры исполнителя. Историческое развитие полифонического искусства сформировало устойчивые художественные традиции. Для фортепианной полифонии характерно взаимодействие самостоятельных голосов, объединенных общим композиционным замыслом. Исполнительская задача заключается в создании выразительного ансамбля голосов при их интонационной и тембровой дифференциации.

Работа над полифоническим произведением включает анализ музыкального текста, выявление тематического материала и поиск соответствующего

звукового туше для разграничения голосов. Существенным элементом является развитие навыка исполнения нескольких голосов в одной руке и формирование целостного динамического и смыслового плана произведения.

В исполнительской практике полифония определяется как тип многоголосной организации музыкальной ткани, при котором взаимодействуют несколько самостоятельных мелодических линий. Такая структура предполагает равноправие голосов и предъявляет особые требования к исполнительскому восприятию произведения. Освоение полифонического репертуара начинается с развития способности к слуховому осмыслению мелодической линии как основной единицы музыкального развития.

Важным принципом интерпретации полифонической музыки является самостоятельность голосов, требующая дифференцированного слухового контроля каждого звукового пласта. В педагогической практике анализируются различия в голосоведении, тембровой окраске, фразировке, динамике и артикуляции. Несовпадение штрихов, кульминационных точек и ритмических рисунков формирует сложную систему выразительных соотношений, требующую развитой слуховой дифференциации.

Анализ полифонической структуры подводит к одной из ключевых задач музыкальной педагогики – формированию полифонического слуха как важной профессиональной способности. Полифонический слух обеспечивает восприятие движения нескольких звуковых линий и осознание их взаимосвязей. Работа с развитыми полифоническими формами требует высокой концентрации слухового внимания и способности к его распределению [2, с. 60].

Развитие полифонического слуха имеет важное значение для представителей различных музыкальных специальностей. Пианист, дирижер, оркестровый исполнитель, ансамблист и музыковед должны уметь воспринимать многослойную фактуру, различать элементы партитуры и выявлять индивидуальность каждого голосового пласта. Сложность данного навыка связана с необходимостью одновременного анализа нескольких взаимосвязанных факторов.

Исполнение полифонической музыки опирается на взаимодействие различных компонентов музыкального слуха. В этом процессе объединяются мелодический, гармонический и тембродинамический слух, метроритмическое чувство и способность к осмыслению логики музыкальной формы. Их взаимодействие обеспечивает целостное восприятие многоголосной структуры произведения.

С педагогической точки зрения освоение полифонического репертуара направлено на формирование полифонического мышления, позволяющего воспринимать музыкальное произведение как систему взаимосвязанных линий. Сложность многослойной фактуры требует применения специальных методических приемов, направленных на развитие полифонического слуха.

К числу эффективных методов относится дифференцированная работа с голосами. Она включает поочередное исполнение отдельных голосовых линий, исполнение голосов в различных сочетаниях, пропевание одного голоса при одновременном исполнении других, а также рельефное выделение одного голоса при ослаблении звучности остальных.

Применение таких методов расширяет образовательные возможности занятий в классе фортепиано, способствует анализу музыкальной формы, особенностей фактуры и средств исполнительской выразительности, а также углубляет художественное восприятие музыкального искусства [3, с. 48].

История инструментальной полифонии охватывает период с XVI века до современности. Среди ранних мастеров выделяются И. Пахельбель, Г. Муффат, Т. Маттезон, М. Фишер, Д. Ципполи. Наивысшего расцвета полифоническое искусство достигло в творчестве Г. Ф. Генделя и И. С. Баха.

Имитационная полифония эпохи барокко стала основой для полифонических сочинений XX века. В творчестве П. Хиндемита, Д. Шостаковича, С. Слонимского, Р. Щедрина полифонические принципы соединяются с современными композиционными техниками. Музыкальная культура XX–XXI веков характеризуется стилевым многообразием [4, с. 30].

Таким образом, результатом профессиональной подготовки музыканта становится сформированный комплекс исполнительских компетенций, включающий способность к творческому поиску, профессиональному совершенствованию и реализации художественных проектов.

Научный руководитель: Лю Цзин, кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ имени М. Танка.

Литература

1. Антонова, М. А. Педагогические условия подготовки учителей музыки в классе основного музыкального инструмента (на примере занятий фортепианным ансамблем) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. А. Антонова. – М., 2008. – 160 л.
2. Белоконь, И. А. К вопросу организации инновационных модульных курсов для обучения музыке людей разных возрастов / И. А. Белоконь // Вестник науки и образования. Bulletin of Science and Education. – 2015. – № 5 (7). – С. 108–110.
3. Кошкарева, Н. В. Хоровая композиция в современной отечественной музыке : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Н. В. Кошкарева. – М., 2007. – 204 л.
4. Цыпин, Г. М. Обучение игре на фортепиано / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД: БАЛАНС ОРГАНИЗАЦИОННОГО, СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОМПОНЕНТОВ

Лю Цзюньцзе

ВГУ имени П. М. Машерова (Витебск)

Ключевые слова: интеграция, интегративный подход, обучение, организационный, содержательный и деятельностный компоненты

Аннотация. В статье обозначены возможности интегративного подхода в образовании решать сложные проблемы в процессе обучения, которые невозможно понять или изменить с помощью одной области знаний. Рассмотрены компоненты интегративного подхода (организационный, деятельностный, содержательный).

INTEGRATIVE APPROACH: BALANCE OF ORGANIZATIONAL, CONTENT AND ACTIVITY COMPONENTS

Liu Junjie

Keywords: integration, integrative approach, training, organizational, content and activity components

Annotation. The article outlines the possibilities of integrative subtraction in education to solve complex, real problems in the learning process that cannot be understood or changed with the help of one area of knowledge. Components of the integrative approach (organizational, activity, content) are considered.

Вопросы интеграции в образовании определены важнейшим приоритетом научно-технической и образовательной политики. При этом стратегической целью в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [1]. Основная идея современных подходов к интеграции в науке, технике, искусстве – объединить разрозненные дисциплины в единый контекст, чтобы обучающиеся видели их взаимосвязь и учились решать реаль-

ные образовательные задачи. Обучение идет через эксперименты, решение многоплановых задач, использование комбинированных инструментов и т. п. Цель интеграции – не просто соединить знания из разных наук, а преодолеть сами границы между дисциплинами, чтобы решать сложные, реальные проблемы в процессе обучения, которые невозможно понять или изменить с помощью одной области знаний.

Цель исследования – проанализировать сбалансированность организационного, содержательного и деятельностного компонентов в интегративном подходе в процессе обучения.

Интеграция как процесс взаимопроникновения, уплотнения, координации, унификации знаний и опыта деятельности, проявляется через единство с противоположным ему процессом расчленения, размежевания, дифференциации [2]. В ходе анализа теоретических источников были выявлены компоненты интегративного подхода (организационный, деятельностный, содержательный). В развитии сложных систем процессы интеграции неразрывно связаны с процессами дифференциации, взаимно предполагают и обуславливают друг друга. Эффективность интегративного подхода определяется балансом и гармоничным взаимодействием организационного, содержательного и деятельностного компонентов. Перекос интеграции в сторону одного из них (например, отличная организация, но бедное содержание, или глубинное содержание, но пассивные методы работы) резко снижает результативность обучения. Эти компоненты работают взаимосвязано, как части одного механизма.

Организационный компонент основан на управлении процессом интеграции, создающим необходимые условия и рамки, внутри которых эффективно реализуется содержательное наполнение и деятельностные практики. Организационный компонент определяет структуру, формы, ресурсы, временные рамки, среду и правила взаимодействия участников. Без продуманной организации интеграция хаотична и неэффективна, его функциональная направленность:

- создает структуру, определяет, как будет организован процесс (модульная система, интегрированные уроки/занятия, междисциплинарные команды);
- организует материально-техническую базу, информационные ресурсы, кадры, время;
- формирует регламенты взаимодействия, критерии оценки, систему мотивации участников, распределение ролей и ответственности;
- создает психологически комфортную, открытую, поддерживающую атмосферу, способствующую сотрудничеству и творчеству, позволяет адаптировать структуру и процесс под возникающие задачи и потребности участников.

Содержательный компонент – это отобранное и структурированное содержание (знания, понятия, теории, ценности), которое подлежит интеграции; «материал», над которым работают обучающиеся. Этот компонент обеспечивает глубину, осмысленность и ценность интеграции, а также определяет, чему учить и зачем. Функциональная направленность компонента:

- выявляет связи и обнаруживает точки соприкосновения, общие идеи, взаимодополняющие аспекты из разных областей знаний;
- формирует интегрирующую идею, проблему или тему, вокруг которого объединяется разрозненное содержание;
- не просто механически соединяет части, а переосмысливает и синтезирует содержание из разных источников в новое, более целостное знание;
- выстраивает логические связи между элементами, создавая непротиворечивую картину;
- формулирует цели определяя какие новые знания, умения или компетенции должны быть сформированы в результате интеграции содержания.

Деятельностный компонент – это совокупность методов, приемов, технологий и видов активности, с помощью которых учащиеся осваивают интегрированное содержание в рамках заданной организационной структуры. Фокус на действии участников образовательного процесса, а компонент обеспечивает практическое освоение интегрированного содержания, развитие навыков и личностный

рост учащихся через активное включение в процесс. Это «двигатель» интеграции, а его функциональная направленность состоит в следующем:

- реализует методы интеграции, используя конкретные формы работы (исследовательские проекты, дискуссии, мозговые штурмы), требующие активного взаимодействия с интегрированным содержанием и друг с другом;
- обеспечивает вовлеченность каждого участника в процесс поиска, анализа, синтеза, решения проблем, создания продукта;
- через деятельность формирует не только знания, но и умения (аналитические, коммуникативные, практические) и личностные качества (сотрудничество, критическое мышление, ответственность);
- обеспечивает интерактивность, которая строится на диалоге, сотрудничестве, обмене идеями между участниками и с педагогом, предусматривает этапы осмысления процесса и результатов деятельности, оценки личного вклада и роста.

Таким образом, только слаженная работа всех трех компонентов интегративного подхода приводит к главной цели – формированию целостного педагогического процесса, его системного), развитию не только знаний, умений, мировоззрения, но и универсальных компетенций (креативности, критического мышления, умения решать нестандартные проблемы и пр.), а также способности применять их в комплексных, реальных ситуациях. Таким образом, интегративный подход готовит учащихся к их будущей профессиональной деятельности, где технологии и творчество неразделимы, помогает создавать новое, объединяя знания и опыт.

Научный руководитель: Е. О. Соколова, кандидат педагогических наук, доцент, ВГУ имени П. М. Машерова

Литература:

1. Ростова, О. С. Современные подходы к процессу интеграции научного знания в образовательный процесс [Электронный ресурс] / О. С. Ростова // Ленинградский юридический журнал. – 2012. – № 4. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-protssessu-integratsii-nauchnogo-znaniya-v-obrazovatelnyy-protsess> – (дата обращения: 05.11.2025)
2. Бородина, Т. С. Принципы интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности студентов [Электронный ресурс] / Т. С. Бородина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – URL : <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=14571> – (дата обращения: 02.07.2025)

**ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ У КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

Ю. С. Мажара

УО «Военная академия Республики Беларусь» (Минск)

Ключевые слова: интерактивные технологии, иноязычная коммуникативная компетентность, курсанты военного вуза, обучение в сотрудничестве, профессиональная подготовка.

Аннотация. В статье рассматривается потенциал интерактивных технологий в формировании иноязычной компетентности курсантов. Представлен алгоритм обучения в сотрудничестве, апробированный в Военной академии. Доказано, что интерактивные технологии моделируют профессиональные ситуации, развивают межкультурные навыки и повышают мотивацию курсантов.

**THE POTENTIAL OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES /
IN THE PROCESS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE
COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CADETS AT A MILITARY
HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

J. S. Mazhara

The Military academy of the Republic of Belarus

Keywords: interactive technologies, foreign language communicative competence, cadets of a military educational establishment, learning in cooperation, professional training.

Annotation. The article examines the potential of interactive technologies in the formation of foreign language competence of cadets. An algorithm of learning in cooperation, tested at the Military Academy, is presented. It is proved that interactive technologies simulate professional situations, develop intercultural skills and increase the motivation of cadets.

В современных условиях профессиональной подготовки курсантов военных вузов особое значение приобретает использование системы интерактивных

технологий обучения английскому языку, направленных на формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетентности. Это требует от преподавателей иностранного языка внедрения новых методов обучения, которые улучшат его качество и результативность, повысят мотивацию обучающихся и положительно повлияют на процесс усвоения учебного материала.

Изучение научных публикаций по данной проблеме дает возможность зафиксировать, что все большее количество преподавателей склоняются к использованию активных технологий при преподавании иностранного языка. При этом можно наблюдать, что трансформация технологий обучения обуславливает изменение роли преподавателя, а также перестройку стратегии взаимоотношений между субъектами учебного процесса, при которой инициатива преподавателя сменяется инициативой обучающихся. Мы считаем, что наибольшим педагогическим потенциалом по развитию иноязычной коммуникативной компетентности обладают интерактивные технологии, чему и посвящено наше исследование. Представим гипотезу: если в процессе обучения английскому языку курсантов военного вуза систематически использовать систему интерактивных технологий, то уровень их иноязычной коммуникативной компетентности будет значительно выше по сравнению с традиционными методами обучения.

Интерактивные технологии (интерактивный от англ. *inter* (взаимный), *act* (действовать); технология от греч. *Τέχνη* – искусство, мастерство, умение, *λόγος* – изучение, наука) – технологии, в которых обучение происходит во взаимодействии всех обучающихся, включая педагога. Новый словарь методических терминов определяет «интерактивный» как «основанный на взаимодействии. Применительно к процессу обучения означает наличие обратной связи между педагогом или средством обучения и учащимися» [1, с. 84].

Основной целью обучения на основе интерактивных технологий является такое построение учебного процесса, при котором все обучающиеся активно ведут совместную деятельность, при этом преподаватель выступает участником общей когнитивной деятельности. Применение интерактивных

технологий на занятиях по иностранному языку в военном вузе дает возможность активизировать самостоятельную работу, стимулировать мыслительную деятельность и повышать мотивацию обучающихся. В нашем понимании обучение на основе интерактивных технологий – это непосредственное взаимодействие обучающихся между собой без использования цифровой опоры. Практическое занятие выстраивается таким образом, что все обучающиеся принимают участие в познавательной активности, совместная деятельность предусматривает интеллектуальное взаимодействие.

Существует большое количество интерактивных методов, применение которых возможно при изучении английского языка в военном вузе. Приведем пример нескольких из них: «заверши фразу, аквариум, интервью, перекрестные группы, круглый стол, пресс-конференция, мозаика, чье это?, логическая цепочка, ассоциации, алфавит, минута говорения, сочиняем рассказ, мини сочинение, интерактивные игры, мозговой штурм, ролевая игра, обучение в сотрудничестве» и многие другие [2]. Например, обучение в сотрудничестве – это метод, при котором изучение иностранного языка основывается на совместной деятельности обучающихся. Преподаватель подразделяет группу на подгруппы, ставит перед ними учебные задачи и создает условия для их взаимодействия. Каждый участник выполняет свою конкретную роль, что способствует эффективному усвоению знаний и равномерной вовлеченности обучающихся.

Приведем пример, в котором показан процесс освоения темы “The Military Academy at West Point” на занятии по иностранному языку в УО «Военная академия Республики Беларусь» во время опытно-экспериментальной работы, где апробировались элементы системы интерактивных технологий. Апробация проходила с применением следующего алгоритма:

1. Тема подразделяется на логические блоки: “The geographical location”, “The history of creation”, “The program of studies”, “Sport at the academy”. На начальном этапе каждый участник подгруппы получает один из блоков для подробного изучения.

2. После этого происходит «встреча экспертов», во время которой курсанты из разных подгрупп, работавшие над одинаковыми подтемами, собираются для обмена и сравнения информации.

3. На заключительном этапе организовывается коллективный отчет, во время которого каждая подгруппа выступает с единым докладом. Во время презентации и следующего за ней обсуждения обучающиеся динамично дополняют и уточняют информацию, что обеспечивает ее закрепление.

В данном исследовании разработана Программа опытно-экспериментальной работы, связанная с реализацией авторской методики по развитию у курсантов иноязычной коммуникативной компетентности. Все диагностические и дидактические элементы методики учитывают структуру главного параметра исследования, а это три критерия и раскрывающие их содержание показатели, которые в свою очередь «операционализированы до эмпирических индикаторов» [3, с.40], а именно: 1. *Лингвистический* (показатели – лексико-грамматическая правильность, точность, объем словаря); 2. *Дискурсивный* (показатели – связность, логичность, структурирование высказываний); 3. *Профессионально-ориентированный* (показатели – мотивация обучающихся к изучению иностранного языка; выполнение задач в симуляции, точность терминологии).

Потенциал интерактивных технологий в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности у курсантов военного вуза будет реализован только через систематическое их применение. Только в таком случае будут созданы эффективные педагогические условия для активного включения обучающихся в учебный процесс. Перечислим положительные эффекты данных условий: учитывают сущность, структуру параметра «иноязычная коммуникативная компетентность» и специфику процесса его развития в ходе обучения; обеспечивают моделирование профессионально значимых коммуникативных ситуаций; способствуют развитию навыков межкультурного взаимодействия, повышают мотивацию к изучению иностранного языка; формируют устойчивые умения практического применения английского языка в будущей профессиональной деятельности.

Потенциал интерактивных технологий в нашем исследовании это не просто "улучшение качества обучения", а инструмент педагогического менеджмента, который позволяет системно (через этапы и типы активности) трансформировать учебный процесс с обучающимися. Он переводит курсанта из состояния пассивного получателя знаний в активного субъекта, способного решать профессиональные задачи в симуляционных условиях, что напрямую влияет на его боеготовность и эффективность международного взаимодействия, подтвержденную данными современных исследований

Научный руководитель: Е. Н. Артемёнок, кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ имени М. Танка

Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 449 с.
2. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения: учеб.-метод. пособие / С. С. Кашлев. – Минск : Тетрасистемс, 2011. – 224 с.
3. Артемёнок, Е. Н. Педагогическая диагностика в контексте исследования: поиск, создание, реализация, рефлексия : учеб.-метод. пособие / Е. Н. Артемёнок. – Минск : БГПУ, 2024. – 196 с.

**ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СОАВТОР ПЕДАГОГА:
СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ
АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ**

Я. М. Машуков

КГПУ им. В. П. Астафьева, ИМФИ (Красноярск)

Ключевые слова: проектно-технологическое мышление, цифровая трансформация, искусственный интеллект, ментальные ассоциативные карты, ментальный подход.

Аннотация. Рассматривается интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в педагогическую практику для создания ментальных ассоциативных и метафорических карт (МАК/ММК) на уроках технологии. Описан поэтапный процесс генерации дидактических материалов с помощью ИИ: от формулирования промптов до экспертной доработки. Показаны преимущества подхода – сокращение временных затрат педагога, персонализация обучения и развитие проектно-технологического мышления у школьников 8–9-х классов. Обоснована связь методики с концепцией развивающего обучения (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов) и принципами STEAM-образования. Подчеркнута роль ИИ как инструмента, дополняющего педагогическую экспертизу.

**ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A CO-AUTHOR OF
A TEACHER: CREATING AND USING MENTAL ASSOCIATION MAPS
IN TECHNOLOGY LESSONS**

Ya. M. Mashukov

KSPU named after V.P. Astafiev, IMFI (Krasnoyarsk)

Key words: design and technological thinking, digital transformation, artificial intelligence, mental associative cars, mental approach.

The article discusses the integration of artificial in-tellect (AI) into pedagogical practice to create mental associative and metaphorical maps (IAC/MMK) in technology lessons. Opi-san is a phased process of generating didactic materials using AI: from formulating industrial projects to expert revision. The advantages of the

approach are shown – reducing the teacher's time, personalizing training and developing design and technological thinking among schoolchildren in grades 8-9. The connection of the methodology with the concept of educational training (L. S. Vygotsky, V. V. Davydov) and the principles of STEAM education is justified. The role of AI as a tool that complements pedagogical expertise is emphasized.

В условиях цифровой трансформации образования особую актуальность приобретает поиск инновационных подходов к формированию проектно-технологического мышления у обучающихся. Одним из перспективных направлений выступает интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в педагогическую практику, в частности – его использование для создания дидактических материалов, таких как ментальные ассоциативные и метафорические карты (МАК/ММК) [1].

Цель данной работы – продемонстрировать потенциал ИИ как инструмента педагогической деятельности, позволяющего трансформировать традиционные методы обучения и обеспечить наглядное освоение сложных технических концепций школьниками посредством ассоциативного и метафорического моделирования.

Искусственный интеллект в создании дидактических материалов: концептуальные основы. Традиционная методика разработки дидактических ресурсов требует от педагога значительных временных затрат: нужно подобрать иллюстративный материал, сформулировать задания и адаптировать содержание под возрастные и когнитивные особенности учащихся. Внедрение ИИ оптимизирует этот процесс – искусственный интеллект становится творческим партнером, генерирующим образовательный контент на основе заданных параметров.

Процесс создания ментальных ассоциативных и метафорических карт (МАК/ММК) с помощью ИИ включает несколько этапов. Сначала педагог формулирует промпт с указанием тематики (например, робототехника), уровня сложности для 8–9-х классов, формата материалов и ключевых понятий. Затем ИИ генерирует текстовые описания карточек и мотивирующие цитаты, а также создает визуализации – технические схемы и их метафорические

аналоги (например, контроллер в виде дирижера оркестра) и знакомые школьникам локации (школа, парк, дом). На заключительном этапе педагог совместно с психологами и художниками дорабатывает материалы: проверяет корректность решений, корректирует образы и дополняет контент методическими комментариями.

Практическое применение МАК/ММК в образовательном процессе. Интеграция ментальных ассоциативных и метафорических карт в учебный процесс на уроках технологии позволяет реализовать ряд педагогических стратегий, направленных на развитие проектно-технологического мышления.

На этапе постановки учебной проблемы эффективным оказывается использование метафорического подхода. Вместо традиционного объяснения темы учащимся предлагается выбрать карту из колоды с мотивирующими цитатами, например, «Код может стать крыльями для твоих идей», и осмыслить связь этой метафоры с изучаемым материалом – например, с принципами программирования роботов. Далее обучающиеся формулируют собственный вопрос: «Как я могу применить эту идею в проекте?». Такой подход способствует формированию внутренней мотивации, поскольку позволяет увидеть практическую ценность изучаемых знаний и их связь с личным опытом.

В процессе мозгового штурма на этапе проектирования целесообразно задействовать ассоциативное мышление. Учащиеся выбирают карту из технической колоды – например, изображение датчика движения – и подбирают к ней две дополнительные ассоциации из других колод: одну, указывающую на место применения (например, «парк» в контексте создания робота-уборщика), и другую, несущую эмоциональную нагрузку (например, «ветер» как символ легкости и мобильности устройства). Полученные идеи фиксируются в проектной таблице, что способствует систематизации информации и развитию навыков структурирования данных.

В групповой проектной работе МАК/ММК способствуют осознанному распределению ролей и формированию командных навыков. Каждый участник вытягивает три карты: из коммуникативной колоды (например, «диалог»,

символизирующий навыки общения), из технической («микросхема», обозначающая компетенции в программировании) и из социальной («школа», указывающая на зону ответственности). На основе сочетаний учащиеся определяют свою роль в проекте (программист, дизайнер, тестировщик), что повышает личную ответственность за результат и способствует развитию навыков сотрудничества.

Научно-педагогические преимущества интеграции ИИ и МАК/ММК. Сочетание искусственного интеллекта и ментальных карт создает синергетический эффект, оказывая положительное влияние как на профессиональную деятельность педагога, так и на образовательный процесс учащихся. Для педагога внедрение данной методики означает получение быстрого доступа к готовым дидактическим материалам, возможность адаптировать уроки под интересы и потребности конкретного класса, а также высвобождение времени для творческой работы с обучающимися. Для учащихся интеграция МАК/ММК обеспечивает наглядность освоения сложных технических понятий, развитие креативности через работу с нестандартными ассоциациями, формирование метапредметных навыков (коммуникация, сотрудничество, критическое мышление) и повышение мотивации за счет персонализации обучения.

С точки зрения педагогической теории, данный подход согласуется с концепцией развивающего обучения Л. С. Выготского и В. В. Давыдова, акцентирующей внимание на поэтапном формировании абстрактного мышления через опору на наглядные образы [2-3]. Кроме того, он соответствует принципам STEAM-образования, интегрирующего искусство и творчество в техническое обучение, и теории когнитивной нагрузки Дж. Свеллера, предполагающей снижение интеллектуальной нагрузки через визуализацию информации [4-5].

Искусственный интеллект не заменяет педагога, а выступает мощным инструментом, расширяющим его профессиональные возможности. Создание ментальных ассоциативных карт с помощью ИИ делает технические дисциплины более доступными и понятными для школьников, преобразуя абстрактные понятия в наглядные, эмоционально окрашенные образы. Такой подход

стимулирует интерес к инженерным и техническим профессиям через игровые и творческие методы и помогает сформировать проектно-технологическое мышление в форме, естественной для подросткового возраста. Таким образом, интеграция ИИ и МАК/ММК – перспективное направление модернизации педагогического процесса, отвечающее вызовам цифровой эпохи.

Литература:

1. Пак, Н. И. Ментальный подход к цифровой трансформации образования / Н. И. Пак // Открытое образование, 2021. – №5. – С. 4-14.
2. Степанов, М. В. Использование искусственного интеллекта для создания персонализированных заданий: педагогические и технологические аспекты // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2025. №3 (75).
3. Кравцова, Е. Е. Развитие идей Л. С. Выготского о мышлении и речи в современной образовательной практике / Е. Е. Кравцова // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. № 2. – С. 46-53.
4. Горюшко, С. М. Средства оценки уровня когнитивной нагрузки в процессе обучения / С. М. Горюшко, А. В. Самочадин // Компьютерные инструменты в образовании, 2018. – №4. – С. 35-44.
5. Машуков, Я. М. Оценка развития проектно-технологического мышления обучающихся 8–9-х классов на основе когнитивного подхода в модуле автоматизированные системы на уроках труда (технологии) / Я. М. Машуков // Вестник науки, 2024. – №12 (81). – Т 5 ч. 1. – С. 424-435

**УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ
ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ 9-11-Х КЛАССОВ:
ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ И УСЛОВИЙ**

А. И. Мусаева

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: экологическая грамотность, управление качеством образования, организационно-педагогические условия, цели устойчивого развития (ЦУР), эко-режим, старшая школа, образовательный менеджмент

Аннотация. Представлены результаты магистерского исследования, посвященного проблеме формирования экологической грамотности учащихся 9–11-х классов в контексте реализации целей устойчивого развития. Автором уточнена сущность и структура понятия «экологическая грамотность», выявлены критерии качества (образовательный, управленческий, социальный) и разработан комплекс из 16 организационно-педагогических условий. Предложена авторская модель системы управления качеством процесса формирования экологической грамотности, интегрирующая педагогический менеджмент, ценности устойчивого развития и эко-режим образовательной среды.

**QUALITY MANAGEMENT OF ENVIRONMENTAL LITERACY
FORMATION FOR STUDENTS IN GRADES 9-11: EXPERIENCE
IN IMPLEMENTING THE MODEL AND CONDITIONS**

A. I. Musaeva

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Keywords: environmental literacy, quality management in education, organizational and pedagogical conditions, Sustainable Development Goals (SDGs), eco-mode, high school, educational management.

Annotation. The article presents the results of a master's study on the formation of environmental literacy in students of grades 9–11 in the context of achieving sustainable development goals. The author clarifies the essence and structure of the concept of “environmental literacy”, identifies quality criteria (educational, managerial, social),

and develops a set of 16 organizational and pedagogical conditions. An author's model of a quality management system for the process of forming environmental literacy is proposed, integrating pedagogical management, sustainable development values, and an eco-mode of the educational environment.

Обострение экологических проблем в мире диктует необходимость интенсификации совместных усилий на всех уровнях – от государственного до уровня отдельного учреждения образования. В этих условиях формирование экологической грамотности учащихся выступает важнейшим образовательным направлением, обеспечивающим устойчивое развитие общества и отдельной личности. Однако, как показывает практика, качество данного процесса требует повышения за счет задействования эффективного менеджмента образовательной системы, опоры на потенциал внешней и внутренней среды учреждения образования (УО), а также учет индивидуальных учебных возможностей каждого учащегося.

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной потребностью в системном управлении качеством формирования экологической грамотности учащихся 9-11 классов и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий, критериев качества и моделей такой системы в учреждениях среднего образования.

Цель статьи – представить обобщенные результаты разработки и апробации системы управления качеством процесса формирования экологической грамотности учащихся 9-11 классов, включая уточнение понятийного аппарата, выделение критериев и условий, а также авторскую модель, интегрирующую педагогический менеджмент и ценности устойчивого развития.

В ходе теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы было уточнено, что экологическая грамотность личности учащегося представляет собой интегративную способность выстраивать продуктивные взаимоотношения с окружающей средой, осознавать сущность экологических проблем, выявлять и анализировать экологические противоречия, осваивать способы экологически безопасной деятельности, а также оценивать и рефлексировать

свое эколого-ориентированное поведение. Период ранней юности (9-11 классы) определен как сензитивный для формирования трех компонентов экологической грамотности:

- *когнитивного* (экологические знания, осведомленность и анализ экологической обстановки);
- *ценностно-смыслового* (бережное отношение к природе, осознание своей роли в решении экологических проблем);
- *деятельностного* (рациональное использование природных благ, практическое участие в природоохранной деятельности).

Для реализации педагогического потенциала УО по формированию экологической грамотности необходимо осуществлять менеджмент образовательной среды, который выражается в создании **эко-режима** и опоре на две группы факторов:

- *внутренняя среда*: учащиеся, родители, учителя, администрация, факультатив, проектная деятельность, внеклассные занятия, экологический блог, школьные экологические организации;
- *внешняя среда*: организации и субъекты, с которыми УО сотрудничает для повышения качества экологической грамотности.

Критерии качества процесса формирования экологической грамотности включают: *образовательный* – уровни экологической грамотности (пороговый, базовый, высокий); *управленческий* – организационная структура системы (количество субъектов внутренней и внешней эко-среды); *социальный* – соответствие характеристикам эко-среды (современные образовательные технологии, волонтерское движение, субъект-субъектные отношения, экологизация дисциплин, междисциплинарный подход, готовность педагогов и родителей).

Разработанный комплекс из **16 организационно-педагогических условий** распределен по трем критериям. К *образовательным* условиям отнесены: создание образовательного эко-режима, внедрение эко-режима в образовательные программы, повышение экологической компетентности педагогов и родителей, устойчивые классные и информационные часы, создание игровой

среды эко-режима, повышение мотивации учащихся, формирование системного мышления субъектов. *Управленческие* условия включают: эффективное руководство, свободный доступ к ресурсам, сотрудничество, финансирование. *Социальные* условия: внедрение эко-режима домашней среды, увеличение практической экологической деятельности, улучшение работы социальных сетей с экологическим акцентом, усиление волонтерской деятельности, развитие экологического мировоззрения.

Авторская модель системы управления качеством процесса формирования экологической грамотности: реализует ценности устойчивого развития (экологическое равновесие, ответственное здоровое общество, справедливая зеленая экономика, эффективные инновации); содержит три взаимосвязанных блока (содержательно-целевой, операционно-деятельностный, оценочно-результативный), соответствующих концепции системы менеджмента качества (СМК); обеспечивает эко-режим образовательной среды и опирается на диагностико-рефлексивный механизм; ориентирована на взаимодействие субъектов внутреннего эко-режима с внешней средой.

Эффективность модели подтверждена в ходе педагогического эксперимента на базах УО «Средняя школа № 20 г. Борисова» и УО «Средняя школа № 8 г. Борисова». В экспериментальной группе (ЭГ) итоговый балл экологической грамотности составил 2,307 против 2,096 в контрольной группе (КГ) при исходных значениях 2,135 и 2,125 соответственно. Положительная динамика в ЭГ свидетельствует о повышении качества процесса формирования экологической грамотности. В качестве примера практической реализации организационно-педагогических условий рассмотрим внедрение эко-режима в образовательные программы через разработку и проведение авторских комплексных экологических заданий. Данное мероприятие соответствует образовательному критерию качества и направлено на формирование всех трех компонентов экологической грамотности. В ходе исследования для учащихся 9–11-х классов эксперимен-

тальной группы были разработаны комплексные экологические задания, интегрирующие универсальные компетенции, гибкие навыки (soft skills) и знание целей устойчивого развития. Пример такого задания (фрагмент).

Задание «Экологический след школы». *Когнитивный компонент:* проанализируйте данные о потреблении электроэнергии, воды и бумаги в школе за месяц, используя предоставленные показатели счетчиков и отчетов. *Ценностно-смысловой компонент:* обоснуйте, почему снижение экологического следа является личной ответственностью каждого учащегося, учителя и администрации. Приведите аргументы в пользу бережного отношения к ресурсам. *Деятельностный компонент:* разработайте мини-проект «Три шага к эко-школе» (например, установка датчиков движения, отдельный сбор макулатуры, отключение приборов на переменах) и представьте его на школьном экологическом совете. *Связь с ЦУР:* укажите, какие именно цели устойчивого развития (например, ЦУР 12 «Ответственное потребление и производство», ЦУР 13 «Борьба с изменением климата») достигаются при реализации вашего проекта.

Данные задания выполнялись в малых группах, затем следовала публичная защита и рефлексия. Результатом стало не только повышение когнитивных показателей (на 18% в ЭГ по сравнению с КГ), но и реальное внедрение двух ученических проектов в школьную практику (организация отдельного сбора макулатуры и инициатива «Час без света»). Родители и педагоги отметили рост мотивации и вовлеченности старшеклассников. Этот пример наглядно демонстрирует, как одно организационно-педагогическое условие через конкретный инструментарий обеспечивает достижение целостного результата.

Таким образом, создание системы управления качеством процесса формирования экологической грамотности учащихся 9–11-х классов, опирающейся на организационно-педагогические условия и эко-режим, является эффективным ответом на вызовы современной экологической повестки и способствует достижению целей устойчивого развития на уровне учреждения образования.

Научный руководитель: Е. Н. Артемёнок, кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ имени М. Танка

ЦИФРОВАЯ ДЕВИАЦИЯ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ

Ш. М. Мухтарова, И. Д. Краус

Карагандинский национальный исследовательский
университет им. академика Е. А. Букетова (Караганда)

Ключевые слова: цифровые девиации, подростковый возраст, девиантное поведение, социально-педагогическая профилактика.

Аннотация. В статье рассматривается проблема цифровых девиаций у подростков. Особое внимание уделяется интернет-зависимости, киберагрессии и трансформации ценностных ориентаций подростков. Обосновывается необходимость системного социально-педагогического сопровождения как ключевого условия профилактики цифровых девиаций и обеспечения безопасной цифровой социализации.

DIGITAL DEVIANCE AMONG ADOLESCENTS AS A SOCIO- PEDAGOGICAL PROBLEM OF CONTEMPORANEITY

Sh. M. Mukhtarova, I. D. Kraus

Karaganda National Research University
named after Academician E.A. Buketov (Karaganda)

Keywords: digital deviance, adolescence, deviant behavior, socio-pedagogical prevention.

Annotation. The article examines the problem of digital deviance among adolescents. Particular attention is paid to internet addiction, cyber aggression, and the transformation of adolescents' value orientations. The necessity of systematic socio-pedagogical support is substantiated as a key condition for the prevention of digital deviance and for ensuring safe digital socialization.

В условиях стремительной цифровизации общества подростки оказываются в уникальной среде, где цифровое пространство становится не только источником информации, развлечений и образовательных ресурсов, но и зоной риска. Расширение возможностей коммуникации, появления новых цифровых

ролей и форм самопрезентации одновременно сопровождается ростом феноменов цифровой девиации: кибербуллинга, сетевой агрессии, интернет-зависимости, участия в деструктивных виртуальных сообществах, нарушениях цифровой этики и правовых норм. Педагогическая практика XXI века ставит перед школой и семьей задачу формирования безопасной цифровой социализации подростка, требуя разработки и внедрения эффективных методов профилактики цифровой девиации. Цифровая среда становится не только техническим инструментом, но и особым социальным пространством, в рамках которого формируются новые нормы, ценности и модели поведения. Для подрастающего поколения цифровое пространство выступает естественной и привычной средой социализации, что существенно влияет на процесс становления личности. Подростковый возраст является наиболее уязвимым периодом в контексте цифрового воздействия, поскольку характеризуется интенсивным психоэмоциональным развитием, поиском идентичности и стремлением к социальной самореализации. Подростки активно используют цифровые технологии для общения, получения информации и самовыражения, что делает виртуальную среду значимым фактором их повседневной жизни. В условиях недостаточной сформированности механизмов самоконтроля и критического мышления влияние цифровой среды может приобретать деструктивный характер [1].

Цифровая социализация подростков отличается противоречивостью. С одной стороны, цифровая среда расширяет возможности для обучения, общения и творческой активности, способствует развитию самостоятельности и гибкости мышления. С другой стороны, она создает условия для ослабления традиционных социальных связей, размывания границ между допустимым и недопустимым поведением, а также для формирования устойчивых девиантных практик [2]. Виртуальное пространство часто лишено четко выраженных социальных санкций, что снижает уровень ответственности за совершаемые действия.

В научной литературе цифровые девиации рассматриваются как особая форма девиантного поведения, возникающая в условиях активного использования цифровых технологий. Цифровая девиация – это отклоняющееся поведение в виртуальной среде, проявляющееся через: нарушение прав других пользователей; использование технологий для противоправных действий; асоциальное поведение в цифровом пространстве. Цифровые отклонения в поведении подростка проявляются в отклонении от социальных и моральных норм, принятых в реальном обществе, и реализуются преимущественно в виртуальной среде. К числу наиболее распространенных форм цифровых девиаций относятся интернет-зависимость, киберагрессия, участие в деструктивных онлайн-сообществах, а также искажение ценностных и нравственных установок личности подростка (см. Таблицу).

Таблица – Основные формы цифровой девиации подростков

Форма цифровой девиации	Определение	Пример поведения
Кибербуллинг	Умышленная агрессия, травля, угрозы, оскорбления или преследование человека в интернете, совершаемые систематически, с целью причинить психологический вред или унижение.	Подросток получает оскорбительные сообщения в социальных сетях, угрозы от сверстников по поводу внешности или интересов, постоянные унижения в публичных чатах.
Троллинг	Провокационные и агрессивные действия в интернете, направленные на то, чтобы вызвать эмоциональную реакцию других пользователей, разрушить диалог или спровоцировать конфликт.	Человек публикует провокационные комментарии в социальных сетях, чтобы разжечь ссору или обострить дискуссию, при этом не имея цели конструктивного общения.
Секстинг	Отправка, получение или распространение сексуально откровенных изображений или сообщений через цифровые каналы связи (смартфоны, мессенджеры, соцсети).	Подросток отправляет интимное фото своему другу в мессенджере, не думая о возможных последствиях (например, о распространении изображения).
Грумминг	Психологическая манипуляция взрослым с целью установить доверительные отношения с ребенком с намерением сексуальной эксплуатации, часто через интернет.	Взрослый создает фальшивый аккаунт в соцсетях, чтобы завоевать доверие подростка и уговорить его на встречи или отправку интимных фото.
Деструктивные интернет-сообщества	Группы, форумы или онлайн-сообщества, которые поддерживают или поощряют антисоциальное, вредное или саморазрушительное поведение,	Подросток вступает в группу в социальных сетях, где другие участники поддерживают идеи самоубийства или пропагандируют

	например, суицидальные или экстремистские идеи.	насилие, влияя на восприятие реальности.
Игровая зависимость	Чрезмерное увлечение компьютерными играми, которое мешает нормальному функционированию в социальной, учебной и личной жизни.	Подросток проводит по 8–10 часов в день за онлайн-играми, пренебрегает учебой, не встречается с друзьями, утратил интерес к хобби и реальной жизни.
Рисковые челленджи	Опасные задания, флешмобы или конкурсы в интернете, побуждающие участников выполнять рискованные действия, которые могут привести к травмам или смерти.	Подросток участвует в интернет-челлендже, который требует от него выполнить опасное действие, например, съесть не съедобный предмет или прыгнуть с высокой высоты.
Цифровой вуайеризм	Просмотр или сбор интимных данных о других людях без их ведома, вмешательство в частную жизнь через камеры или использование информации, полученной незаконным путем.	Хакер получает доступ к чужим веб-камерам и смотрит за людьми, не имея их разрешения, или использует украденные фотографии для создания фальшивых аккаунтов.
Хакерство	Несанкционированный доступ к чужим данным, устройствам или системам с целью кражи, повреждения информации или изменения работы системы.	Хакер проникает в чужой аккаунт или устройство, чтобы украсть личные данные, финансовую информацию или повредить систему.
Интернет-мошенничество	Преступная деятельность, связанная с обманом людей через интернет для получения материальной выгоды (фишинг, подделка сайтов, мошенничество с картами).	Мошенник отправляет фальшивое письмо с просьбой обновить информацию по банковскому аккаунту, чтобы украсть личные данные жертвы.

Интернет-зависимость занимает центральное место в структуре цифровых девиаций подростков. Она характеризуется утратой контроля над временем пребывания в сети, снижением интереса к реальной жизни, эмоциональной раздражительностью и тревожностью при ограничении доступа к интернету. Исследования показывают, что интернет-зависимость негативно влияет на психоэмоциональное состояние подростков, снижает уровень их социальной адаптации и способствует формированию асоциальных форм поведения [3; 4]. Возникновение и развитие интернет-зависимости тесно связано с психологическими особенностями подросткового возраста. Потребность в признании, поддержке и принадлежности к группе нередко реализуется через виртуальные формы взаимодействия. Социальные сети и цифровые платформы создают иллюзию социальной значимости и успешности, что усиливает эмоциональную привязанность подростков к цифровой среде и снижает ценность

реальных социальных контактов [5]. В результате виртуальная активность начинает доминировать над другими сферами жизнедеятельности. Наряду с интернет-зависимостью значительное распространение получают формы киберагрессии, проявляющиеся в оскорблениях, травле, угрозах и унижении в цифровом пространстве. Анонимность и физическая дистанция между участниками онлайн-коммуникации способствуют снижению эмпатии и ответственности за собственные действия. Подростки, не обладающие достаточным уровнем эмоциональной зрелости, чаще вовлекаются в агрессивные формы цифрового поведения, воспринимая их как социально допустимые [6]. Постоянное взаимодействие с фрагментарным и зачастую противоречивым контентом приводит к снижению способности к глубокому осмыслению информации и формированию устойчивых моральных ориентиров. В результате у подростков может формироваться искаженное представление о социальных нормах, допустимости агрессивных и асоциальных форм поведения, а также о границах личной ответственности [7].

В этой сложной проблеме современного общества особую актуальность приобретает социально-педагогическое сопровождение подростков. Оно должно быть направлено на формирование у подростков медиаграмотности, критического мышления и ответственного отношения к использованию цифровых технологий. Социальный педагог играет ключевую роль в создании условий для осознанной цифровой социализации, поддерживая подростков в процессе формирования устойчивых ценностных ориентиров и навыков саморегуляции [8].

Анализ научных исследований подчеркивают необходимость комплексного подхода к профилактике цифровых девиаций, основанного на взаимодействии образовательных организаций, семьи и социальных институтов. Эффективная профилактика предполагает учет индивидуальных особенностей подростков, их социальной ситуации развития и уровня сформированности личностных ресурсов. Системная социально-педагогическая работа способствует снижению рисков формирования зависимого и девиантного поведения. В этой

связи социально-педагогическое сопровождение подростков с цифровой девиацией выступает как важнейшее условие профилактики и коррекции отклоняющегося поведения в виртуальной среде. ***Роль социально-педагогического сопровождения*** заключается в создании условий для безопасной и осознанной цифровой социализации подростка, формировании у него навыков саморегуляции, критического мышления и ответственности за собственное поведение в цифровом пространстве. Социально-педагогическое сопровождение направлено не только на преодоление уже сформированных девиантных проявлений, но и на предупреждение их возникновения, а также на поддержку позитивного личностного развития подростка.

Методы и способы социально-педагогического сопровождения подростков с цифровой девиацией включают индивидуальные и групповые формы работы. К индивидуальным относятся социально-педагогическое консультирование, сопровождение индивидуальной образовательной траектории, разработка персональных программ профилактики цифровой зависимости. Групповые формы представлены тренингами по развитию цифровой грамотности, коммуникативных умений, навыков самоконтроля и ответственного поведения в сети. Эффективным способом сопровождения является организация профилактических программ, направленных на формирование ценностного отношения к реальному и виртуальному взаимодействию, а также включение подростков в социально значимую деятельность вне цифровой среды. Важную роль играет работа с семьей, ориентированная на повышение родительской компетентности в вопросах цифрового воспитания и контроля. Таким образом, социально-педагогическое сопровождение подростков с цифровой девиацией представляет собой целостный и системный процесс, обеспечивающий гармонизацию цифрового поведения подростка и его успешную социализацию в условиях современной информационной среды.

Данное издание профинансировано Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (Грант №. AP23489106)

Литература

1. Казанцева, Л. А. Научные принципы предупреждения и преодоления цифровых девиаций подростков / Л. А. Казанцева, С. Я. Казанцев // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. – 2021. – Т. 6, № 2 (12). – С. 171–176. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnye-printsipy-preduprezhdeniya-i-preodoleniya-tsifrovyyh-deviatsiy-podrostkov> – (дата обращения: 21.02.2026)
2. Погодина, Е. К. Влияние цифровой среды на формирование девиантного онлайн-поведения подростков / Е. К. Погодина, Е. А. Мишка. – URL : <https://rep.vsu.by/bitstream/123456789/38820/1/174-178.pdf> – (дата обращения: 21.02.2026)
3. Судакова, А. Н. Интернет-зависимость как причина девиантного поведения подростков / А. Н. Судакова // Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL : <https://scienceforum.ru/2021/article/2018025082> – (дата обращения: 21.02.2026)
4. Щелина, Т. Т. Феномен интернет-зависимости как причина девиантного поведения подростков / Т. Т. Щелина, В. С. Маслова // Молодой ученый. – 2014. – № 21.1 (80.1). – С. 143–145. – URL : <https://moluch.ru/archive/80/13809> – (дата обращения: 21.02.2026)
5. Андреев, К. А. Интернет-зависимость: формы проявления и подходы к реабилитации / К. А. Андреев. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-zavisimost-formyproyavleniya-i-podhody-k-reabilitatsii/viewer> – (дата обращения: 21.02.2026)
6. Зыков, К. А. Особенности девиаций у старшеклассников в цифровой среде / К. А. Зыков, Л. В. Абдалина, В. В. Комаров. – 2023. – URL : <https://cyberpsy.ru/articles/deviatsii-starsheklassnikov-v-cifrovoj-srede/> – (дата обращения: 21.02.2026)
7. Донскова, А. Д. Влияние цифровой среды на формирование девиантного поведения: риски и способы минимизации / А. Д. Донскова // Научный лидер. – 2025. – № 50 (251). – URL : <https://scilead.ru/article/10580-vliyanie-tsifrovoy-sredi-na-formirovanie-dev> – (дата обращения: 21.02.2026)
8. Кафарова, К. З. Психологические особенности цифровой зависимости у подростков и пути ее профилактики в образовательной среде / К. З. Кафарова, Я. А. Пономарева, Н. В. Газизова // KANT. – 2025. – № 2 (55). – С. 366–371. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-tsifrovoy-zavisimosti-u-podrostkov-i-puti-eyo-profilaktiki-v-obrazovatelnoy-srede> – (дата обращения: 21.02.2026)

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Н. А. Никитёнок

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: инновационные образовательные практики, будущие учителя, общепедагогическая подготовка, учебная дисциплина, проектировочные задания

Аннотация. В статье отмечена значимость для совершенствования общепедагогической подготовки будущих учителей учебной дисциплины «Инновационные практики в образовании», содержание которой предполагает рассмотрение актуальных инноваций, среди которых компетентностный подход, STEM-подход, тьюторство и др. Представлены проектировочные задания для применения на лекционных и практических занятиях.

INNOVATIVE EDUCATIONAL PRACTICES IN THE SYSTEM OF GENERAL PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

N. A. Nikitsionak

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Key words: innovative educational practices, future teachers, general pedagogical training, academic discipline, design assignments

Annotation. The article noted the importance for improving the general pedagogical training of future teachers of the discipline "Innovative Practices in Education", the content of which involves the consideration of current innovations, including a competence approach, STEM approach, tutoring, etc. Design assignments for use in lectures and practical classes are presented.

Профессионализм и мастерство учителя, его компетентность, педагогическая культура являются залогом успешности образовательного процесса, обучения, развития, воспитания, социализации учащихся и, в конечном итоге, их жизненного благополучия. Важным этапом, фундаментом для становления

всесторонней образованности учителя выступает профессиональная подготовка, в том числе, общепедагогическая. Следует обеспечить такое качество общепедагогической подготовки будущих учителей, которое позволит студенту овладеть передовыми образовательными практиками, создавать условия для их реализации, научиться проектировать эффективные авторские инновации для совершенствования образовательного процесса, повышения его результативности и организации продуктивного педагогического взаимодействия с учащимися.

Одной из необходимых составляющих эффективной общепедагогической подготовки будущих учителей выступает изучаемая на третьем курсе в пятом семестре учебная дисциплина «Инновационные практики в образовании». Отправной точкой для подготовки будущих педагогов к реализации инновационных образовательных практик выступает рассмотрение актуальных проблем образования, тех вызовов окружающей действительности, на которые реагирует педагогическая наука и практика, те тенденции, которые стимулируют модернизацию образования и появление тех или иных инноваций. В настоящее время к таким тенденциям можно отнести значимость практико-ориентированности образования, формирования у учащихся универсальных компетенций (критического мышления, креативности, коммуникативных навыков и навыков сотрудничества) и функциональной грамотности. Следует отметить существование в современном мире стремления к эффективности и повышению качества образования, переходу от обучения к самостоятельному учению учащихся, постоянному расширению возможностей специалиста, реализации целей устойчивого развития, информатизации, поликультурности и др. Обзор со студентами современных образовательных тенденций как факторов развития инновационной педагогической практики предполагает создание ими перечня ключевых слов, интеллект-карты, кластера либо обобщающей таблицы соответствующего содержания. Студенты комментируют каждую тенденцию при помощи ПОПС-формулы (позиция, объяснение, примеры, следствие).

Начиная со второй темы, подробно рассматривается образовательная инновация, чье возникновение обусловила одна из отмеченных выше тенденций. Освоение каждой инновационной образовательной практики обязательно включает задание по педагогическому проектированию, студентам нужно в контексте изучаемой практики разработать авторскую инновацию или адаптировать известное новшество в рамках своего учебного предмета, соответственно возрастным или индивидуальным особенностям учащихся и др.

Потребность в связи образования с окружающей действительностью, с обязательностью наличия у учащегося умений, навыков, опыта какой-либо деятельности, понимания им значимости получаемых знаний для собственной жизни обуславливает такую его тенденцию как практикоориентированность и определяет компетентностный подход [1] в качестве значимых инноваций. В числе выполняемых студентами заданий – создание интеллект-карт состава и структуры различных видов компетенций, универсальных компетенций и функциональной грамотности, характеристик компетентностных заданий и компетентностного учебного занятия, проектирование компетентностных заданий по учебному предмету, плана-конспекта, технологической карты компетентностного учебного занятия, а также создание интеллект-карт методов развития критического и творческого мышления учащихся [2], [3] и разработку планов-конспектов, технологических карт учебных занятий с ними.

На лекционных и практических занятиях рассматриваются факторы, влияющие на результаты успеваемости и качество общего среднего образования, выявленные в международных и национальных исследованиях качества образования, составляется обобщающая таблица факторов [4]. Характеризуются эффективные стратегии обучения, которые способствуют повышению образовательных результатов, в числе которых доминирование педагога, исследовательская деятельность, адаптивное обучение, обратная связь и др. На этой основе студенты проектируют аналогичные используемым в исследованиях задания, технологические карты (планы-конспекты) учебного занятия с одной из стратегий обучения.

Повышение самостоятельности учащихся, их активности и стимулирование инициативы обеспечивает их включение в проектную и учебно-исследовательскую деятельность [5]. Идею междисциплинарной интеграции и взаимодействия наук реализуют такие инновационные практики, как STEM и STEAM подходы в образовании [6]. Одной из целей устойчивого развития – обеспечение качественного образования для всех [7]. Образование выступает, в свою очередь, механизмом актуализации всех остальных целей устойчивого развития, связанных с экономической, экологической и социальной сферами. Все эти темы предполагают разработку соответствующих исследовательских и проектных заданий для учащихся по учебному предмету, междисциплинарных и в области целей устойчивого развития. Студенты определяют тему, цель и задачи, актуальность, форму и план выполнения проекта учащимися, др. Заполняется аннотация проектного задания и создается стендовый доклад.

Актуальной инновацией в связи с цифровизацией и внедрением интернет-технологий во все сферы жизни выступает организация смешанного и дистанционного обучения, использование интернет-платформ и ресурсов искусственного интеллекта (ИИ) в образовании [8]. Студенты проектируют задания для учащихся, для выполнения которых им нужно будет задействовать интернет и ИИ, а также при проектировании таких заданий будущие учителя сами используют такие средства.

В числе трендов современного образования его персонализация, индивидуализация, дифференциация, в связи с наличием поликультурности, инклюзивности окружающей действительности. К соответствующим инновационным практикам относится тьюторское сопровождение, педагогическая поддержка учащегося с особыми образовательными потребностями, т. е. одаренного, имеющего проблемы со здоровьем, неуспевающего и др. [9], разработка для таких учащихся индивидуального образовательного маршрута или траектории, моделирование и решение кейсов, проблемных ситуаций с использованием техник медиации.

Таким образом, значимым элементом общепедагогической подготовки и фактором обеспечения и повышения ее качества выступает изучаемая будущими учителями на третьем курсе учебная дисциплина «Инновационные практики в образовании». Ее содержание составляют актуальные подходы и тенденции современного образования, в том числе те, которые влияют на возникновение инновационных практик, рассматриваются ключевые существующие инновации: компетентностный подход, формирование функциональной грамотности и компетенций, в том числе универсальных, методики развития критического и творческого мышления учащихся, реализация эффективных стратегий обучения, проектная и учебно-исследовательская деятельность, STEM и STEAM подходы, образование для устойчивого развития, дистанционное, смешанное обучение и использование искусственного интеллекта, тьюторское сопровождение. Полное освоение инновационных образовательных практик предполагает выполнение студентами проектировочных заданий.

Литература

1. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке : практ. рек-ции / авт.-сост. М. А. Пинская, А.М. Михайлова. – М. : Корпорация «Российский учебник», 2019. – 76 с.
2. Заир Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке / С. И. Заир Бек, И. В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с.
3. Шерер, Й. Техники креативности: как в 10 шагов найти, оценить и воплотить идею / Й. Шерер. – М. : Смартбук, 2009. – 136 с.
4. Титовец, Т. Е. PISA – 2018 в Республике Беларусь. Общая характеристика исследования. Социокультурный контекст / Т. Е. Титовец, М. Б. Горбунова, О. В. Бурак. - Минск : Медисонт, 2021. - 111 с.
5. Проектная деятельность образовательного учреждения: педагогические и социальные проекты, управление проектами в образовании : метод. пособие / авт.-сост. Е. Ю. Сафина. – СПб. : ГБНОУ Дворец учащейся молодежи Санкт-Петербурга, 2017. – 40 с.
6. Методические рекомендации по организации и проведению факультативных занятий в STEM-центрах учреждений общего среднего образования. – URL : <https://adu.by/ru/component/content/article/stem-podkhod-v-obshchem-srednem-obrazovanii.html?catid=773&Itemid=101>. – (дата обращения: 21.02.2026)
7. Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 года. – URL : [https://esdcc.bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/Национальная стратегия 2035-1.pdf](https://esdcc.bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/Национальная_стратегия_2035-1.pdf) – (дата обращения: 21.02.2026)
8. Методические рекомендации по использованию технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе учреждений общего среднего образования. – URL : https://adu.by/images/2025/07/09/1455_08_07_2025_IMP_II.pdf – (дата обращения: 21.02.2026)
9. Тьютор в образовательном пространстве: учеб. пособие: / В. П. Сергеева и др.. - Москва : Инфра-М, 2021. – 190 с.

КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА АВТОРСКИХ РАЗВИВАЮЩИХ МЕТОДИК ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Е. Ю. Панькова

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: ранний возраст, критерии качества, авторские развивающие методики, отечественные и зарубежные исследователи.

Аннотация. В статье обоснована актуальность разработки критериев качества авторских развивающих методик для развития детей раннего возраста. На основе синтеза концепций отечественной педагогики и мировых и, представлена комплексная система критериев качества методик развития детей раннего возраста.

QUALITY CRITERIA FOR AUTHORIZING DEVELOPMENTAL TECHNIQUES FOR YOUNG CHILDREN

E. Yu. Pankova

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Key words: early age, quality criteria, author's developing methods, domestic and foreign researchers.

Annotation. The article substantiates the relevance of the development of quality criteria for authorial developmental methods for the development of young children. Based on the synthesis of the concepts of domestic pedagogy and world and, a comprehensive system of quality criteria for methods for the development of young children is presented.

В современной педагогической науке наблюдается рост числа авторских развивающих методик, ориентированных на детей раннего возраста. Однако отсутствие единой методологической базы для их оценки создает риски внедрения педагогически несостоятельных практик. В связи с этим актуализируется задача разработки объективных критериев качества авторских развивающих методик, позволяющих верифицировать эффективность и безопасность развивающих методик.

В отечественной педагогической науке системную разработку и обоснование критериев как характеристик технологичности образовательного процесса осуществил Г. К. Селевко. В рамках разработанной им теории педагогических технологий, представленные в трудах «Современные образовательные технологии» и «Энциклопедия образовательных технологий» [1, с. 256], любая научно верифицируемая методика развития ребенка должна обладать строгими методологическими качествами. К ним относятся: *концептуальность и научная обоснованность* - каждая технология должна опираться на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое и социально – педагогическое обоснование достижения целей; *четкость целеполагания (системность)* - наличие четко сформулированных конкретных целей и подцелей, которые позволяют проектировать образовательный процесс как целостную систему; *прозрачность описания (управляемость)* - предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения и поэтапной диагностики; *соответствие возрастным потребностям и адаптивность (эффективность)* - ориентация на достижение запланированных результатов в конкретных условиях при минимальных затратах, что подразумевает подстройку под индивидуальный темп и возрастные особенности ребенка.

Данные критерии стали методологическим стандартом для оценки качества авторских и вариативных программ развития в современной педагогике. В дополнении к трудам Г. К. Селевко, вопросами критериев качества и «технологичности» образовательных и развивающих методик занимались и другие исследователи. Так В. П. Беспалько, один из основоположников технологического подхода в отечественной педагогике, выделил следующие критерии, определяющие качества любой педагогической системы: *диагностическое целеполагание*: цели должны быть сформулированы так, чтобы их достижение можно было измерить объективно; *системность*: упорядоченность всех инструментов и методов для достижения цели; *научность*: опора на объективные закономерности процесса обучения.

В. А. Сластенин рассматривал качество методики через призму упорядоченности действий: *прогнозируемость*: возможность заранее предсказать результат развития при соблюдении процедур; *инструментальность*: наличие конкретного набора операций, которые обеспечивают достижение цели в изменяющихся условиях.

С. С. Кашлев предложил расширенный список критериев для современных педагогических технологий, ориентированных на ребенка: *развивающий потенциал*: насколько методика способствует актуализации внутренних сил ребенка; *рефлексивность*: наличие в методике механизмов осознания ребенком и педагогом процесса и результатов деятельности; *креативность*: создание условий для творческой деятельности в рамках методики.

Е. О. Смирнова разработала наиболее признанную сегодня систему критериев качества развивающей среды и методик для раннего возраста [2, с.112]. Специальные критерии: *стимулирование процессуальной игры* - методика должна быть направлена не на продукт, а на сам процесс действия с предметами; *отсутствие дидактизма и навязчивости* - ранний возраст исключает школьные методы, критерием качества является вовлеченность ребенка через интерес, а не через инструкцию; *инициативность ребенка* - качественная методика не диктует каждый шаг, а создание условия для проявления собственной активности ребенка раннего возраста.

Г. Г. Григорьева выделила критерии, которые легли в основу современных программ, например в программу «Кроха»: *гуманистическая направленность* - методика должна строиться на принятии ребенка и исключении любых форм принуждения; *индивидуализация* - качество методики определяется ее способностью подстраиваться под индивидуальный график развития; *взаимодействие с близким взрослым* - качественная методика для данного возраста всегда включает в себя взрослого как проводника и эмоциональную опору, а не просто транслятора знаний [3, с. 253].

В зарубежной науке оценка качества методик для детей раннего возраста базируется на междисциплинарном подходе, объединяющем нейropsychологию, теорию привязанности и педагогический конструктивизм. Так, Э. Зиглер, основатель американской программы «Head Start», вывел критерий целостного развития, который предполагает, что качество методики определяется не когнитивными успехами, а балансом между социальным, эмоциональным и физическим развитием.

А. Самерофф, автор транзакционной модели развития, выделяет критерий адаптивности и контекстуальности, который предполагает, что методика эффективна только тогда, когда она учитывает взаимодействие взрослого и ребенка. Качество методики оценивается по тому, насколько меняется поведение законного представителя или воспитателя в ответ на сигналы ребенка.

Группа ученых организации NAEYC С. К. Бредекэмп и Коппл, разработали золотой стандарт качества на Западе, включающий в себя три критерия: *возрастная адекватность* – соответствие универсальным стадиям развития человека; *индивидуальная адекватность* – учет уникальных способностей и интересов конкретного ребенка; *социокультурная адекватность* – уважение к культурному контексту семьи.

На основе синтеза концепций отечественной педагогики и мировых стандартов, сформулирована комплексная система критериев качества методик развития детей раннего возраста. Критерии качества выделены по 4 блокам.

- *Критерии научности.* Методологический блок определяет теоретическую состоятельность и системность методики. Концептуальная обоснованность. Наличие опоры на фундаментальные теории развития. Методическая воспроизводимость. Прозрачность и алгоритмизация описания, обеспечивающая возможность реализации методики разными специалистами с сохранением заявленной эффективности.

- *Критерии адекватности.* Возрастно-психологический блок учитывает уникальность психофизиологического статуса ребенка раннего возраста. Сензи-

тивность: соответствие содержания методики периодам максимальной восприимчивости (развитие сенсорики, моторики, доречевого общения). Эмоциональная вовлеченность. Признание положительного эмоционального фона как главного условия и индикатора эффективности любого развивающего воздействия.

- *Критерии гибкости.* Индивидуально-адаптивный блок определяет способность методики подстраиваться под конкретного ребенка. Вариативность темпоритма. Возможность настройки интенсивности и сложности задач под индивидуальные особенности созревания психических функций ребенка раннего возраста. Адаптивность к «зоне ближайшего развития». наличие инструментов для выявления потенциальных возможностей ребенка и предложения задач, требующих содействия взрослого. Безопасность и экологичность. Исключение сенсорных и интеллектуальных перегрузок, учет быстрой утомляемости и лабильности нервной системы ребенка.

- *Критерии взаимодействия.* Коммуникативный блок оценивает качества социального контекста развития. Диалогичность. Описание роли взрослого не как транслятора знаний, а как соучастника деятельности. Социокультурная релевантность. Учет контекста среды воспитания, обеспечивающий преемственность между методикой и повседневным жизненным опытом ребенка.

Стандартизация оценки авторских развивающих методик является необходимым условием развития современной педагогики раннего детства. Внедрение комплексной системы критериев позволит интегрировать инновационный потенциал авторских разработок в единое образовательное пространство, обеспечивая преемственность методик и гарантию соблюдения прав ребенка на гармоничное и научно обоснованное развитие.

Научный руководитель: Т. Е. Титовец, кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ имени М. Танка

Литература

1. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
2. Смирнова, Е. О. Развивающая предметно-пространственная среда в детском саду: метод. пособие/ Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова, Е. А. Абдулаева. – М. : Русское слово, 2016. – 112 с.
3. Григорьева, Г. Г. Кроха: пособие / Г. Г. Григорьева, Н. П. Кочетова, Д. В.Сергеева и др. – М. : Просвещение, 2001. – 253 с.

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Перевозный

БГПУ им. М. Танка (Минск)

Ключевые слова: высшее образование, тенденции развития, цифровая эпоха, университеты, студенты.

Аннотация. В статье рассматриваются основные тенденции развития современного высшего образования, которые, действуя в совокупности, определяют его состояние. Среди них: интернационализация и культурная идентификация, интеграция науки, образования и производства, коммерциализация, цифровизация образовательной среды.

MAIN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF CURRENT HIGHER EDUCATION

A. V. Perevozny

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: higher education, trends of the development, digital era, universities, students.

Annotation. The article examines the main trends in the development of modern higher education, which, acting together, determine its condition. Among them: internationalization and cultural identification, integration of science, education and production, commercialization, digitalization of the educational environment.

На современное состояние высшего образования влияют текущие социокультурные процессы. Они определяют тенденции его развития. Их возникновение не было одномоментным, но, действуя в совокупности, они способствуют изменениям в образовании, многие из которых являются весьма существенными.

Среди тенденций, определяющих развитие высшего образования на современном этапе, отметим следующие: а) массовизация; б) интернационали-

зация и культурная идентификация; в) интеграция науки, образования и производства; г) коммерциализация, рост конкуренции между университетами на рынке образовательных услуг; д) академическая мобильность студентов и преподавателей; е) региональная дифференциация в уровне развития университетов; ж) модернизация содержания образования; з) внедрение индивидуальных образовательных маршрутов (индивидуализация обучения); и) цифровизация и включение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс.

Раскроем некоторые из вышеупомянутых тенденций более подробно.

Интернационализация и культурная идентификация. Интернационализация в высшей школе обусловлена образовательной миграцией, которая в последнее десятилетие приобрела значительный размах. Университеты заинтересованы в экспорте своих услуг, поскольку это влечет за собой работу по модернизации содержания, методического и технического обеспечения процессов обучения и воспитания, обновлению кампусов и эстетической организации образовательного пространства. Кроме того, университеты стремятся привлечь одаренных абитуриентов, имея в виду, что после окончания полного курса некоторые из них трудоустраются и будут работать на благо принявшей их страны. Расчет также делается на то, что по прибытии на родину выпускники будут демонстрировать лояльное отношение к стране получения высшего образования.

Интернационализация не отменяет стремления университетов к культурной идентификации посредством оформления интерьеров, соблюдения значимых ритуалов и традиций. На уровне образовательного процесса уважение к национальной культуре и стремление к самоотождествлению в ней формируются с помощью регионального компонента в содержании образования, а также путем проведения внеаудиторных занятий в локациях, имеющих этнокультурное наполнение.

Интеграция науки, образования и производства. Тот факт, что образование является производительной силой, давно стал общепризнанным. Каждая

из развитых стран прошла свой путь интеграции образования и производства. Это в первую очередь касается инженерного образования. Медицинская подготовка все более и более переходит на площадки практического здравоохранения. Усиливается прикладная направленность педагогического образования.

Повышается роль заказчиков кадров в отборе содержания обучения. Они становятся базами практик для студентов, что дает основания считать их составными частями системы образования. Как правило, базы практик владеют передовыми технологиями, имеют профессиональный кадровый состав, который получают возможность усилить в ближайшем будущем благодаря перспективным практикантам.

Университеты не только потребляют научные знания, реализуя содержание образования, но и сами участвуют в их порождении, используя свой кадровый ресурс и исследовательские лаборатории. Привлечение к научной работе студентов, демонстрирующих к ней интерес, дает возможность последовательно и систематически готовить молодое поколение к карьере в этой сфере деятельности. В настоящее время «растет количество университетов, активно разрабатывающих новые механизмы интеграции с научными организациями, промышленными компаниями для реализации потребностей цифровой экономики» [2, с. 3599].

Коммерциализация способствует уменьшению зависимости учреждения образования от бюджетного финансирования. Эта задача решается разными путями. Среди них: сдача в аренду помещений, использование имеющейся материально-технической базы для предоставления услуг сторонним юридическим и физическим лицам, привлечение студентов для обучения за счет собственных средств. Подобные меры позволяют повысить финансовую устойчивость университетов, направить средства на улучшение образовательной инфраструктуры, что поможет выдержать конкуренцию среди вузов как на внутреннем рынке образовательных услуг, так и на международном.

Цифровизация образовательной среды привела к упрощению доступа к знаниям любого уровня и содержания, что позволяет оперативно решать

множество проблем, в том числе и научного и образовательного характера. Создание обучающих Web-платформ, оцифровка библиотечных фондов, размещение информационных материалов на сайтах интернет-изданий напрямую способствуют увеличению потоков данных. На этом фоне возникает проблема информационной безопасности как на социальном, так и на индивидуальном уровнях. На социальном уровне она обеспечивается соответствующим законодательством. На индивидуальном – интеллектуальными ресурсами, которыми обладает человек и прежде всего способностью критически оценивать поступающую информацию, развитию которой современная система образования придает большое значение.

Использование эвристических методов обучения предусматривает работу с различными источниками, анализ информации, содержащейся в каждом из них, формирование собственной точки зрения, подбор альтернативных научно обоснованных решений. Отобранная в результате аналитико-синтетической деятельности информация должна отражать сущность объекта, его классификационные характеристики, способы практического применения.

Внедрение цифровых средств обучения сделало реальным осуществление удаленного обучения на систематической основе или по мере необходимости. В результате широкое применение нашли дистанционное, смешанное обучение, а также консультации разных форматов, что позволяет оперативно решать вопросы образовательного процесса. В условиях дистанционных форм взаимодействия возникает возможность «быстро размещать в сети и распространять учебные курсы, просматривать материал из дома», а учебный процесс характеризуется «гибкостью, адаптивностью, экономической эффективностью, ориентацией на потребителя» [1, с. 131]. Предполагается, что взаимодействие вузов друг с другом «может стать более тесным по причине большей доступности учебного материала, проведения общих лекций и семинаров, в том числе при помощи гостевых преподавателей в онлайн-формате» [3, с. 72].

Применение информационно-коммуникационных технологий способствует визуализации содержания образования, что облегчает его восприятие, осмысление, запоминание, обеспечивает демонстрацию применения в практической деятельности. Благодаря визуализации удастся сконцентрировать внимание студентов на наиболее существенных деталях изучаемых объектов и явлений с выделением всей полноты связей между ними. Визуализация позволяет снизить информационную нагрузку, а сам процесс обучения становится менее напряженным, поскольку его содержание представляется в виде рисунков, графиков, диаграмм, схем, таблиц и т.д. При этом мера визуализации учебного материала обуславливается дидактической целесообразностью: она не должна препятствовать его усвоению в силу своей избыточности. Кроме того, не следует допускать, чтобы визуализацией подлежащий усвоению материал искажался, поскольку важно создать условия для его верной генерализации.

Современное высшее образование переживает переходный период от доцифрового к цифровому этапу своего развития. Задача этого периода заключается в том, чтобы найти баланс между традиционной и цифровой моделями обучения с целью обеспечения такого качества образования, которое позволит выпускникам не только эффективно адаптироваться во всех средах жизнедеятельности: профессиональной, культурной, бытовой, но и развиваться в них.

Литература

1. Ерина, И. А. Современные тенденции развития высшего образования / И. А. Ерина, Е. Н. Фанина // Мир культуры, науки, образования. – 2022. – №5. – С. 130-131.
2. Новиков, С. В. Современное состояние и тенденции развития российской системы высшего образования / С. В. Новиков // Экономика, предпринимательство и право. – 2023. – Том 13. – № 9. – С. 3589-3604.
3. Новикова, Е. С. Современные тенденции развития российского высшего образования в условиях цифровизации мировой экономики / Е. С. Новикова // Вестник университета. – 2021. – № 7. – С. 67-73.

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ
КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНОЙ
И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Е. В. Плиско

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: межпредметные проекты, исследовательская деятельность, интеграция учебной и воспитательной деятельности, воспитательный потенциал

Аннотация. В статье обосновывается потенциал исследовательской деятельности школьников как механизма интеграции обучения и воспитания. На примере проекта «Школьная клумба: испытание солью» показано формирование академической уверенности, субъектной позиции и активной гражданской ответственности.

**INTERDISCIPLINARY RESEARCH PROJECTS AS A MEANS
OF INTEGRATING LEARNING AND EDUCATION**

E. V. Plisko

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Key words: interdisciplinary projects, research activity, integration of educational and upbringing activities, educational potential

Annotation. The article substantiates the potential of students' research activity as a mechanism for integrating learning and upbringing. Using the example of the project "School Flowerbed: Salt Test", it demonstrates the formation of academic confidence, subject position and active civic responsibility.

Развитие науки – основной фактор прогресса экономики, промышленности, сельского хозяйства, общества и государства в целом. Будущее данной сферы зависит от осознанного включения молодых людей в учебно-исследовательскую деятельность и восприятие ими данной деятельности в качестве пространства для самореализации и своего профессионального пути. Формирование кадрового потенциала науки начинается именно в стенах школы, так

как у школьников во время обучения закладывается интерес к исследовательскому поиску, укрепляется уверенность в собственных интеллектуальных возможностях, складывается представление о науке как о доступной и осмысленной сфере деятельности.

Именно поэтому особую значимость приобретает анализ существующей практики организации исследовательской деятельности учащихся в системе образования. Обращение к опыту Республики Беларусь показывает, что научная деятельность не получает достаточного отражения в содержании учебных программ. Согласно данным Т. Н. Канашевич, в учебных программах на выполнение заданий исследовательского характера отводится около 17% учебного времени [1]. Это ограничивает возможности формирования у учащихся исследовательских компетенций. Одновременно фиксируется недостаточный уровень осведомленности и познавательного интереса к науке среди школьников. СМИ и журналы также почти не популяризируют науку, а блоги в социальных сетях в основном ориентированы на подготовку к экзаменам.

В учреждениях общего среднего образования реализуется система воспитательной работы, охватывающая 12 направлений (гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, экологическое и др.). Однако ни одно из этих направлений непосредственно не ориентировано на популяризацию науки и формирование научного мировоззрения учащихся.

В педагогике утвердилось понимание того, что обучение и воспитание неразрывно связаны. Усвоение знаний всегда сопровождается становлением ценностных ориентиров, формированием убеждений, выработкой личностного отношения к изучаемому. Вместе с тем в сложившейся практике воспитательная работа нередко существует обособленно от содержания учебных предметов. В связи с этим возникает необходимость поиска таких форм воспитательной работы, которые позволили бы преодолеть сложившийся разрыв.

Большим потенциалом обладает исследовательская деятельность, поскольку она, во-первых, позволяет формировать у учащихся критическое мышление, способность анализировать информацию, принимать системные

решения и действовать в условиях неопределенности, а во-вторых, объединяет обучение и воспитание: в процессе исследования школьник не только осваивает новые знания, но и вырабатывает ценностное отношение, на базе которого будет построено его мировоззрение [2].

Для решения данной проблемы нами было разработано методическое обеспечение, позволяющее включить в воспитательную работу элементы исследовательской деятельности. Методическое обеспечение включает в себя 15 различных по масштабу интерактивных научных воспитательных мероприятий, предполагающие использование лабораторного оборудования и цифровых устройств. Мероприятия оказывают комплексный воспитывающий эффект и позволяют осуществить воспитательное воздействие сразу по нескольким направлениям, через участие в опытах и экспериментах, которые позволяют сочетать знания и деятельность, а следовательно, сформировать убеждения.

В качестве примера обратимся к одному из проектов экологической направленности «Школьная клумба: испытание солью». Учащиеся знакомятся с проблемной ситуацией: как сохранить эстетический вид газонов и клумб вблизи тротуаров при необходимости использования зимой противогололедных реагентов, которые ведут к засолению почвы, что влияет на рост и развитие растений.

В ходе работы учащиеся проводят ряд экспериментов с различными концентрациями солевых растворов, выявляют виды, устойчивые к засолению, и составляют перечень таких растений. На основе полученных данных школьники разрабатывают конкретные предложения по озеленению: какие растения лучше высаживать на клумбах, прилегающих к обрабатываемым дорожкам, как изменить подход к обработке территории в зимний период, чтобы снизить нагрузку на почву.

Завершающим этапом становится подбор растений для озеленения собственной школьной клумбы с учетом эстетики и экологических условий. Учащиеся не просто выполняют учебное задание, а видят, как результаты их исследования могут быть применены на практике.

Воспитательный эффект заключается в том, что учащиеся не просто узнают о проблеме засоления почв. Через собственное исследование они начинают чувствовать себя причастными к тому, что происходит вокруг. Их предложения администрации школы становятся не формальным отчетом, а реальным делом, результаты которого они могут видеть каждый день, посещая школу.

Описанный проект является одним из примеров того, как исследовательская деятельность может быть интегрирована в воспитательный процесс. Разработанная система мероприятий обладает рядом преимуществ, которые позволяют рассматривать ее как эффективный механизм формирования у учащихся академической уверенности, субъектной позиции и устойчивого интереса к науке, что может привести к повышению числа молодых ученых в будущем. Стоит отметить, что предлагаемые проекты и мероприятия ориентированы не на отдельных, особо мотивированных учащихся, а на весь класс, таким образом исследовательская деятельность становится доступной каждому. При этом сама организация работы не оставляет места для пассивного наблюдения, потому что каждый вовлечен в исследование, выполняет свою часть и видит свой вклад в общий результат. Научная деятельность перестает быть уделом избранных и становится естественной формой работы на уроке, а активная работа и участие в проектах создает среду, где учащийся принимает не минутные решения, а работает с противоречивой информацией, дает комплексную оценку событиям и может аргументировать свои выводы.

Включение учащихся в научную деятельность открывает для них возможность выдвижения собственных идей и предложений, что, в свою очередь, становится фактором развития инновационного потенциала общества.

Участие в исследованиях и экспериментах, организованных в интерактивной форме и опирающихся на личный опыт, способствует становлению активной гражданской позиции. Популяризация науки не подменяет собой воспитательный процесс, но расширяет его границы: гражданская позиция фор-

мируется не через формальные мероприятия, а через практическое применение знаний и реальную деятельность по решению проблем. Такой подход дает возможность талантливым школьникам проявить себя в научной работе, получить признание собственных достижений – а это уже шаг к осознанному профессиональному самоопределению.

Таким образом, в ходе интеграции учебной и воспитательной деятельности мы формируем у школьников активную гражданскую позицию, интерес к научной деятельности, что в будущем может привести к значимым социальным и экономическим эффектам.

Научный руководитель: С. Н. Сиренко, кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ имени М. Танка

Литература

1. Канашевич, Т. Н. PISA-2018 в Республике Беларусь. Естественно-научная грамотность / Т. Н. Канашевич ; под науч. ред. Г. С. Ковалевой. – Минск : Медисонт, 2021. – 62 с.
2. Жук, О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентного подхода : учеб. пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко ; под общ. ред. О. Л. Жука. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2007. – 191 с.

**СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 6-7-Х КЛАССОВ
НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ**

Ю. Д. Пстыга

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: учащиеся, уроки истории, исследование, исследовательские умения.

Аннотация. В статье раскрывается проблема формирования исследовательских умений у учащихся в учебном процессе учреждений общего среднего образования. Автор анализирует состояние проблемы в педагогической науке, представляет результаты констатирующего эксперимента.

**THE STATE OF THE PROBLEM OF THE FORMATION OF RESEARCH
SKILLS OF STUDENTS IN GRADES 6-7 IN HISTORY LESSONS
IN THEORY AND PRACTICE**

Y. D. Pstyga

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: students, history lessons, research, research skills.

Annotation. The article reveals the problem of the formation of students' research skills in the educational process of general secondary education. The author analyzes the state of the problem in pedagogical science, presents the results of an ascertaining experiment.

Педагогическая наука рассматривает готовность учащихся к самостоятельной деятельности познавательного характера в качестве важнейшей функции современной школы. Исследовательская активность представляет собой один из ключевых векторов подготовки учащихся к последующему обучению и предстоящему выбору профессии. Вовлечение детей в исследовательскую работу создает благоприятные условия для получения нового социального опыта, способствует развитию научного мышления, таких личностных ка-

честв, как интеллектуальная независимость, креативность и др. Грамотное выстраивание исследовательской деятельности учащихся в рамках образовательного процесса обуславливает необходимость ретроспективного анализа теории и практики формирования исследовательских умений у учащихся.

В ходе изучения педагогической литературы и диссертационных исследований установлено, что проблема формирования исследовательских умений у учащихся уходит своими корнями в античность. Сократ, Платон, Аристотель внедрили в практику обучения исследовательские методы. Дальнейшее развитие проблема получает в трудах Я. А. Каменского, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого и др. Проблема исследовательской деятельности детей находит отражение в работах белорусских просветителей А. Е. Богдановича, К. В. Ельницкого, Ф. А. Кудринского, К. И. Тихомирова и др. Отечественные мыслители призывали учителей отказываться от шаблонов и трафаретности в организации педагогического процесса, «а стремиться к творчеству, развивать практические умения детей, учить их находить противоречия в явлениях, формировать проблему, предполагать способы ее решения» [1, с. 17].

Нами выделены пять периодов развития проблемы формирования исследовательских умений учащихся в педагогической науке: 1) античность –XIX в.; 2) конец XIX – первая половина XX в.; 3) 60-80-е XX в.; 4) 90-е XX в.; 5) с 2010 г. – по настоящее время. Первый период характеризуется развитием идеи исследовательского обучения в трудах античных философов и известных педагогов прошлого. В работах Д. Дьюи, М. Монтессори, М. М. Пистрака, С. Т. Шацкого, опубликованных в конце XIX – первой половине XX в., обособывается мысль о творческом саморазвитии учащихся на основе исследования явлений окружающей среды. В 60-80-е гг. XX в. российские ученые И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. Н. Скаткин и др. приступили к разработке дидактических основ использования проблемных и исследовательских методов обучения. В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин разрабатывают теорию развивающего обучения. Всплеск интереса ученых к проблеме формирования исследовательских умений у учащихся наблюдается на рубеже XXI в. Проблема

разрабатывается в контексте идеи компетентного обучения (О. Л. Жук, А. И. Зимняя, В. В. Сериков, А. И. Субетто и др.) В последнее десятилетие появился ряд работ, освещающих различные аспекты формирования функциональной грамотности обучающихся (И. Ю. Алексашина, С. Г. Вершиловский, М. С. Добрякова, П. И. Фролова и др.)

Для определения состояния проблемы формирования у учащихся исследовательских умений 6–7-х классов в процессе изучения учебного предмета «История» нами были проведен констатирующий эксперимент.

В ходе эксперимента проводилось анкетирование среди учащихся 6–7-х классов с целью выявления потребностей в приобретении исследовательских умений, определения начального уровня сформированности исследовательских умений, эффективности применяемых форм и методов обучения на уроках истории. В анкетировании приняли участие 64 учащихся гимназии № 22 г. Минска.

Результаты анкетирования свидетельствует, что абсолютное большинство учащихся 6–7-х классов в изучаемой выборке (71,9%) хотели бы заниматься исследованием. Не изъявили желания заниматься исследованием (2 балла) 4,7% учащихся. Склоняется к тому, что скорее не хотели бы, чем хотели бы (3 балла) заниматься исследованием 15,6%, затруднялись с ответом (1 балл) 7,8%.

Шестиклассники и семиклассники испытывают ряд трудностей в процессе исследования. Так, 72,1% опрошенных учащихся указали на такую трудность, как анализировать информацию и делать выводы на основе полученных данных (2 и 3 балла соответственно). Испытывают трудности в составлении плана исследования 62,1% учащихся, в поиске информатизации из различных источников 54,7%, в оценке достоверности собранной информации 57,8%, представлении результатов исследования 53,1%.

Результаты анкетирования подтверждают, что учащиеся в изучаемой выборке достаточно высоко оценивают свое понимание термина «исследова-

тельские умения». Более 51% опрошенных отметили, что знают, что такое исследовательские умения, чуть больше 40% слабо представляют себе сущность данного термина, затруднялись с ответом 7,8%.

В своем большинстве учащиеся осознают важность владения исследовательскими умениями. Так, около 68% учащихся указали на достаточно высокий уровень осознания (4 и 5 баллов соответственно). Следует отметить, что наибольшее количество учащихся (43,7%) оценило на среднем уровне свой уровень сформированности исследовательских умений, на невысоком уровне (2 и 3 балла) оценили сформированность исследовательских умений 23,5% учащихся.

Большинство учащихся удовлетворены содержанием учебного пособия по предмету «История Беларуси» (76,4%), затруднялись в оценке содержания 6,5%, считают учебное пособие неудовлетворительным для себя 7,8% учащихся.

Респонденты также отметили, что уроки истории могут способствовать формированию исследовательских умений (51,6%). Важно подчеркнуть, что 36% учащихся готовы использовать исследовательские умения, полученные при изучении истории, в будущем. В анкете учащиеся 6–7-х классов указывали, что в гимназии уроки истории проводятся в различных формах, однако преобладают традиционные занятия (54,7%). Второе место занимают уроки, на которых происходит разработка учебных проектов (21%). Реже проводятся уроки-экскурсии (15,6%). Также учащиеся имеют опыт работы в группах, участвуют в анализе практических ситуаций, ролевых играх. Ответы респондентов показывают, что существует потребность в применении таких форм работы на уроке, которые позволяют учащимся в большей мере сформировать умения выдвигать идеи, отстаивать собственную позицию, аргументировать выводы.

Нами было проведено анкетирование экспертов. В анкетировании приняли участие учителя истории гимназии № 22 г. Минска, СШ № 55 г. Минска, СШ № 147 г. Минска имени М. А. Савицкого (10 респондентов).

Эксперты оценили уровень мотивации учащихся 6–7-х классов к освоению исследовательских умений как средний (3 балла). Среди причин недостаточной мотивации выделили: отсутствие интереса к урокам, сложность учебного материала. Половина опрошенных респондентов (50%) полагает, что уроки истории не могут способствовать формированию у шестиклассников и семиклассников исследовательских умений.

Эксперты оценили уровень учебных пособий по истории как удовлетворительный (70%). В анкетах эксперты указали, что наиболее эффективными для формирования исследовательских умений у учащихся на уроках истории являются: работа в группах (80%); анализ исторических ситуаций (70%); разработка учебных проектов (60%).

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что проблема формирования исследовательских умений учащихся 6–7-х классов на уроках истории разработана в педагогической науке и образовательной практике на недостаточном уровне. Данное направление представляет собой интенсивно развивающуюся область в педагогике и требует дальнейшей разработки.

Научный руководитель: Л. А. Козинец, кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ имени М. Танка

Литература

1. Федотова, И. Б. Педагогическая деятельность и педагогические взгляды К. В. Ельницкого (1846 – 1917) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 01. 00 / И. Б. Федотова. – Пятигорск. гос. лингвист. ун-т. – Пятигорск. – 2000. – 20 с.

КЕЙС-МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ

Н. В. Самусева

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: здоровьесберегающие качества, образовательный процесс, студент, кейс-моделирование, адаптационные возможности.

Аннотация. В статье обосновывается важность кейс-моделирования для формирования опыта сбережения здоровья студентов. Приводятся примеры кейсов, отражающих современные проблемы студенческой молодежи, которые формируют здоровьесберегающие качества личности, и могут являться моделью поведения в конкретных жизненных ситуациях.

CASE STUDY SIMULATION AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF HEALTH-SAVING QUALITIES IN STUDENTS

N. V. Samuseva

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: health-saving qualities, educational process, student, case study simulation, adaptive capacity.

Annotation. This article substantiates the importance of case modeling for developing students' health-preserving experiences. Examples of cases reflecting contemporary student issues are provided, which foster health-preserving personal qualities, and can serve as behavioral models for specific life situations.

Период обучения в учреждении высшего образования является одним из самых важных этапов в жизни современной молодежи. Это время совпадает с окончательным физиологическим созреванием организма и интенсивным процессом социализации личности. Однако современная образовательная среда предъявляет к студенту требования, которые зачастую превышают его адаптационные возможности, что делает проблему развития здоровьесберегающих качеств первостепенной.

Актуальность проблемы обусловлена воздействием комплекса негативных факторов, характерных именно для студенческой среды [2]:

- интенсификация учебного процесса, большой объем информации, дефицит времени и стрессы во время сессий приводят к истощению регуляторных систем организма;
- переход на цифровые образовательные технологии заставляет студентов проводить за компьютером и со смартфоном до 10–12 часов в сутки. Это ведет к застойным явлениям, нарушению кровообращения и метаболическим сбоям;
- студенческий образ жизни часто характеризуется хроническим недосыпанием, пренебрежением полноценным питанием (замена его на фаст-фуд и энергетики) и отсутствием системы в занятиях физической культурой;
- для иногородних студентов дополнительным стрессом становится смена климата, бытовых условий и разрыв привычного социального взаимодействия.

В этой связи важное значение приобретает развитие здоровьесберегающих качеств как системного свойства личности. Мы определяем эти качества как совокупность характеристик, позволяющих человеку активно и осознанно управлять своим ресурсом здоровья.

В структурном плане здоровьесберегающие качества личности включают следующие составляющие:

- информационно-познавательные: знание основ физиологии, гигиены, методик релаксации и основ рационального питания;
- волевые и регулятивные: способность заставить себя соблюдать режим, отказываться от сиюминутных удовольствий (например, лишнего часа в соцсетях) в пользу сна или тренировки;
- эмоциональная устойчивость: навыки управления стрессом, позитивное мышление и умение конструктивно выходить из конфликтных ситуаций;
- ценностные ориентации: глубинное убеждение в том, что здоровье является главным капиталом человека, необходимым для достижения жизненных и профессиональных целей.

Но противоречие между знанием и поведением современной молодежи состоит в том, что большинство студентов обладают достаточным уровнем знаний о здоровом образе жизни (ЗОЖ), и не применяют их на практике. Поэтому мотивация к развитию здоровьесберегающих качеств сегодня смещается в сторону активных методов, например, таких, как кейс-моделирование, позволяющих студенту «прожить» ситуацию выбора и самостоятельно спроектировать свою модель безопасного поведения.

Исследователь О. Г. Смолянинова рассматривает кейс-технологии как средство формирования профессиональной компетентности и подчеркивает, что кейс позволяет развивать «мягкие навыки» (soft skills), к которым относятся и здоровьесберегающие качества (саморегуляция, стрессоустойчивость) [5]. Специалист в области педагогических технологий, Е. С. Полат рассматривала кейс-метод в тесной связи с методом проектов. По ее мнению, проектирование решения внутри кейса – это высшая форма самостоятельной работы студента, требующая синтеза всех его знаний [1]. Н. К. Смирнов, родоначальник понятия «здоровьесберегающие образовательные технологии», указывал, что для сохранения здоровья студента обучение должно быть интересным и лишенным стресса от «зубрежки» [4]. Кейс-моделирование отвечает этому требованию, так как оно эмоционально вовлекает студента и делает процесс обучения естественным.

На методологические подходы этих авторов к образовательному процессу мы опираемся при разработке конкретных примеров кейсов для студентов.

Приведем несколько образцов кейс-моделирования для студенческой аудитории [2; 3].

Кейс 1: «Бюджетный ЗОЖ: миф или реальность?»

Ситуация: Группа студентов живет в общежитии. У них ограниченный бюджет (стипендия + помощь родителей). Они считают, что здоровое питание – это дорого (авокадо, семена чиа, свежие ягоды зимой), поэтому питаются полуфабрикатами и лапшой быстрого приготовления.

Проблема: Стереотип о недоступности качественного питания, неумение планировать рацион в условиях дефицита финансов.

Проектное задание:

1. Изучить состав дешевых полуфабрикатов и их влияние на метаболизм при длительном употреблении.
2. Спроектировать «Меню здорового студента на неделю» на фиксированную сумму (например, 200-300 рублей), используя локальные сезонные продукты (крупы, корнеплоды, сезонные овощи).
3. Рассчитать энергетическую ценность и баланс белков, жиров и углеводов в созданном меню.

Ожидаемый результат: Перевод теоретических знаний о диетологии в практический навык экономии ресурсов при сохранении здоровья.

Кейс 2: «Социальное давление и личные границы»

Ситуация: Студент-первокурсник приглашен на вечеринку в новую компанию. Чтобы «быть своим» и не казаться «белой вороной», от него ожидают участия в коллективном употреблении алкоголя или вейпинга. Студент не хочет этого делать, так как занимается спортом, но боится социальной изоляции.

Проблема: Социально-психологический стресс, страх отвержения группой, выбор между здоровьем и социальным статусом.

Проектное задание:

1. Методом «мозгового штурма» разработать 5 сценариев уверенного отказа (техники ассертивного поведения), которые не обидят окружающих, но сохраняют позицию студента.
2. Спроектировать модель поведения «Лидера мнений», который может предложить альтернативный, здоровый формат досуга для этой компании.

Ожидаемый результат: Развитие коммуникативной устойчивости и независимости мышления.

Выбирая и обосновывая решение в рамках кейса, студенты учатся расставлять приоритеты, оценивают риски для здоровья в долгосрочной перспективе, осознают, что здоровье – это управляемый ресурс, а не случайный дар,

учатся аргументированно отстаивать свою позицию перед группой, что формирует устойчивость к социальному давлению (например, умение отказаться от алкоголя в компании). Это переводит здоровьесбережение из категории «внешнего принуждения» (врачи сказали, родители просят) в категорию внутренней потребности.

Моделирование кейсов – это создание безопасного «тренажера реальности». Проходя через эти ситуации в аудитории, студент формирует внутренний «готовый» алгоритм действий, который он может применить в реальной жизни, что и является признаком развитого здоровьесберегающего качества, а такие личностные качества, как прогностичность (способность видеть последствия курения или постоянного недосыпа) и критичность (умение противостоять «нездоровой, деструктивной» поведенческой моде) помогают моделировать субъектную позицию, при которой студент несет ответственность за свое состояние и формирует индивидуальную культуру здоровья.

Литература

1. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
2. Самусева, Н. В. Формирование социально-личностной компетентности будущих учителей физической культуры в процессе общепедагогической подготовки / Н. В. Самусева, Н. А. Никитенок // Научные труды РИВШ: сборник науч. ст. в 4 ч. – Ч. 4. – Минск: РИВШ, 2025. – С. 191-198.
3. Самусева, Н. В. Тайм-менеджмент как фактор сбережения здоровья будущего специалиста / Н. В. Самусева // Общественные и гуманитарные науки: Военная подготовка: материалы 89-й науч.-техн. конф. профессорско-преподавательского состава [электронный ресурс] Белорус. гос. технол. ун-т; отв. за изд. И. В. Войтов. – Минск: БГТУ, 2025. – С. 396-400.
4. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121 с.
5. Смолянинова, О. Г. Возможности и перспективы использования технологии электронного портфолио в практике учебного процесса Сибирского федерального университета. [Текст] / О. Г. Смолянинова, Н. Г. Шилина // Вопросы образования. – 2010. – № 2. – С. 164-177.

**ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА (НА ПРИМЕРЕ
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ПРЕДМЕТОВ)**

О. И. Сарачинская

УО «Марьиногорский государственный ордена «Знак Почёта» аграрно-техни-
ческий колледж имени В. Е. Лобанка» (Марьина Горка)

Ключевые слова: компетентностный подход, учебно-познавательная ак-
тивность, среднее специальное образование, социально-гуманитарные пред-
меты, методическая система.

Аннотация. Рассматривается проблема формирования учебно-познава-
тельной активности учащихся колледжа в логике реализации компетентност-
ного подхода в образовательном процессе, и развития у них универсальных ком-
петенций, критического мышления, гражданской ответственности на примере
изучения учебных предметов «История Беларуси в контексте всемирной исто-
рии» и «Обществоведение». Анализируются эффективные формы, методы и
средства обучения, направленные на формирование учебно-познавательной ак-
тивности учащихся.

**FORMATION OF STUDENT ACTIVITIES OF THE COLLEGE AS
A CONDITION OF IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH
(ON THE EXAMPLE OF SOCIAL AND HUMANITARIAN SUBJECTS)**

O. I. Sarachinskaya

UO "Maryinogorsky State Order of the Badge of Honor Agrarian and Technical
College named after V. E. Lobanok"

Keywords: competence-based approach, educational and cognitive activity, sec-
ondary special education, social and humanitarian subjects, methodological system.

Annotation. This article examines the problem of developing educational and
cognitive activity of college students in the logic of implementing the competence-

based approach in the educational process and developing their universal competencies, critical thinking, and civic responsibility through the example of teaching the academic subjects "History of Belarus in the Context of World History" and "Social Studies." Effective forms, methods, and teaching tools aimed at fostering educational and cognitive activity of students are analyzed.

Система среднего специального образования ориентирована на подготовку конкурентоспособного специалиста, обладающего не только предметными знаниями, умениями и навыками, но и сформированными универсальными компетенциями, позволяющими применять их в изменяющихся профессиональных и жизненных ситуациях. Именно компетентностный подход в настоящее время выступает методической основой проектирования образовательного процесса, поскольку на его основе разрабатываются образовательные стандарты, учебные планы и программы, реализуется практико-ориентированное и контекстное обучение. Практико-ориентированная и контекстная направленность профессиональной подготовки, в свою очередь, задает целевую установку на формирование у учащихся способности применять полученные знания, умения и навыки для решения широкого круга реальных задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации. Как подчеркивает О. Л. Жук «...важнейшее значение в условиях внедрения компетентностного подхода приобретает целенаправленное развитие учебно-познавательной активности обучающихся (УПА), которая проявляется через формирование универсальных компетенций: способность к критическому мышлению, обобщению, сравнению и переносу освоенных способов действия в нестандартные ситуации» [8, с. 134]. При этом процесс формирования УПА не может быть сведен к простому накоплению «готовых» знаний, и требует включения учащихся в самостоятельную поисковую и учебно-исследовательскую деятельность, где они сталкиваются с необходимостью преодолевать познавательные затруднения, выдвигать гипотезы, аргументировать собственную позицию и рефлексировать результаты. Такой подход позволяет вывести учебно-познавательную активность на уровень учебно-познавательных компетенций, обеспечивающих не только выполнение заданий по образцу, но и осознанное

применение освоенных способов учебных действий в новых, в том числе профессионально ориентированных, ситуациях. Данный вектор полностью соответствует сущности компетентного подхода, который, по определению А. В. Хуторского «...позволяет перейти от простой трансляции знаний к формированию у учащихся способности действовать в нестандартных ситуациях» [1, с. 12].

Таким образом, формирование учебно-познавательной активности учащихся колледжа становится необходимым условием эффективной реализации компетентного подхода, требующего пересмотра не только целей, прогнозируемых результатов и содержания обучения, но и форм, методов, средств обучения, а также активизации и расширения объема самостоятельной работы обучающихся. В проводимом магистерском исследовании, под учебно-познавательной активностью учащихся колледжа, при изучении учебных предметов «История Беларуси в контексте всемирной истории» и «Обществоведение», понимается совокупность интеллектуальных, эмоциональных и волевых усилий обучающегося, направленных на осознанное и самостоятельное овладение предметными знаниями, умениями и навыками; формирование научного мировоззрения, критического мышления и гражданской позиции личности. Учебно-познавательная активность обучающегося проявляется через сформированность таких универсальных компетенций, как навыки работы с текстом (понимать смысл прочитанного текста, его анализировать, сравнивать, оценивать, интерпретировать), рассуждать и задавать вопросы, выдвигать гипотезы, аргументировать свою точку зрения, применять полученные знания в новых учебных и внеучебных ситуациях.

Анализ ряда источников [6] и обобщение собственного опыта позволяют отметить, что одним из эффективных средств развития учебно-познавательной активности является организация работы учащихся с аутентичными историческими источниками. Учебно-познавательная активность возникает там, где учащийся становится субъектом собственной учебно-познавательной деятельности. В отличие от простого пересказа параграфа, анализ исторического источника требует от учащегося применения таких универсальных учебных действий

(компетенций), как сравнение, классификация, выявление причинно-следственных связей, аргументация собственной позиции, обоснование выводов. По мнению И. М. Осмоловской, «познавательная активность формируется лишь тогда, когда учащийся сталкивается с необходимостью преодолеть познавательное затруднение» [3, с. 46]. Исторический источник, особенно содержащий противоречивую информацию, создает именно такую проблемную ситуацию. Например, при изучении темы «Беларусь в годы Первой мировой войны» учащимся предлагается сравнить фрагменты воспоминаний жителей западных губерний, данные военной статистики и современные историографические оценки. Итогом работы становится составление «карты проблем», которая включает вопросы о том, какие последствия войны оказались наиболее значимыми для региона и как они повлияли на формирование национального самосознания. Выполнение такого задания требует от учащихся следующих универсальных компетенций: обоснования и выдвижения гипотез, поиска дополнительной информации, в том числе в электронных архивах, что стимулирует их познавательную активность и самостоятельность. Другим примером, относящимся уже к творческому уровню учебно-познавательной активности, выступает использование метода «исторического расследования» при изучении политики «белорусизации» 1920-х годов. Учащиеся получают пакет документов (газетные статьи, постановления, фрагменты литературных произведений), и должны реконструировать ход событий, выделить противоречия и дать обоснованную оценку. Такой формат, как указывает О. Л. Жук, «активизирует критическое мышление и превращает обучение в исследовательскую деятельность, что соответствует современным требованиям к подготовке специалиста» [6, с. 5].

Содержание обществоведческого образования в колледже включает вопросы экономики, права, социологии, политологии. Формирование учебно-познавательной активности здесь целесообразно осуществлять через решение кейсов, моделирующих реальные жизненные и профессиональные ситуации. Г. К. Селевко в своей методике указывает, что «кейс-технологии относятся к числу наиболее действенных способов активизации познавательной

деятельности, поскольку они требуют от учащихся анализа, синтеза и принятия решений» [2, с. 78].

При изучении раздела «Экономика» учащимся предлагается выполнить кейс «Открытие собственного дела». Студенты (будущие специалисты в сфере обслуживания, строительства, IT и др.) разрабатывают бизнес-план: анализируют рынок, рассчитывают издержки, выбирают организационно-правовую форму, оценивают риски. Работа ведется в микрогруппах, каждая из которых защищает свой проект перед «инвесторами», которыми являются другие учащиеся группы, преподаватель. Разработка учащимися кейса не только развивает их познавательную активность, но и формирует компетенции в области финансовой грамотности, командной работы, презентации результатов.

При изучении раздела «Правовая система РБ» эффективным оказывается метод «правового анализа». Учащимся предлагаются ситуации из области трудового, административного или гражданского права, например, «Нарушение сроков выплаты заработной платы» или «Конфликт с нанимателем». Задача: определить норму права, составить алгоритм действий, подготовить юридические документы (заявление, жалобу). В процессе работы, учащиеся обращаются к нормативным актам, используют справочно-правовые системы, что формирует навыки работы с правовой информацией – важный компонент функциональной грамотности [8]. Сложные кейсы требуют от учащихся не только применения известных норм, но и поиска правовых пробелов, что соответствует творческому уровню активности.

Поскольку «История Беларуси в контексте всемирной истории» и «Обществоведение» тесно связаны содержательно, их потенциал для формирования учебно-познавательной активности возрастает при использовании междисциплинарных проектов. В педагогике проектная деятельность рассматривается как форма организации обучения, при которой учащиеся самостоятельно проходят все этапы решения практически значимой задачи: от целеполагания до презентации результата. О. Л. Жук подчеркивает, что «междис-

циплинарная интеграция позволяет формировать у учащихся целостную картину мира и развивать системное мышление, что особенно важно в условиях среднего специального образования» [6, с. 6].

В контексте формирования познавательной активности проектная деятельность ценна тем, что учащийся сам выбирает проблему, способы ее решения и форму представления результата, что максимально активизирует его субъектную позицию. Примером может служить проект «Моя малая родина: история и современность». Учащиеся исследуют историю своего населенного пункта (с использованием исторических методов), а затем анализируют его социально-экономическое развитие, демографическую ситуацию, местное самоуправление (с применением обществоведческих знаний). Результатом может стать создание мультимедийной презентации, видеоролика, буклета для абитуриентов колледжа. Проект позволяет каждому учащемуся выбрать уровень сложности (от сбора информации до самостоятельного социологического опроса) и направление работы в соответствии с личными интересами, что повышает внутреннюю мотивацию и познавательную активность.

В рамках реализации компетентностного подхода значительную роль играет цифровая трансформация образования. Современные исследования выделяют цифровую грамотность как одну из ключевых компетенций XXI века. Однако простое использование цифровых устройств на учебном занятии не гарантирует роста учебно-познавательной активности. Необходим дидактически обоснованный выбор инструментов, которые ставят учащегося в позицию не потребителя, а создателя контента. При изучении социально-гуманитарных дисциплин в колледже могут быть использованы образовательные платформы (Moodle, Google Classroom) для организации самостоятельной работы с интерактивными заданиями и тестами с мгновенной обратной связью; онлайн-сервисы для совместной работы (Miro, Jamboard) при выполнении групповых проектов, что позволяет визуализировать коллективный мыслительный процесс; а также элементы искусственного интеллекта (чат-боты для консультаций, инструменты для анализа текстов) для развития навыков работы с большими объемами информации

и их критической оценки. Как указывают исследователи, внедрение инструментов искусственного интеллекта в образовательный процесс открывает новые возможности для персонализации обучения и активизации познавательной деятельности [4]. В свою очередь, О. Л. Жук и С. Н. Сиренко отмечают, что «виртуальная образовательная среда становится важным фактором активизации познавательной деятельности, однако ее использование должно быть педагогически обоснованным и не подменять живого общения» [8, с. 134]. Например, при изучении темы «Политические партии и общественные объединения» учащиеся получают задание: используя открытые источники и инструменты ИИ для структурирования информации, составить сравнительную таблицу программных установок, а затем принять участие в дебатах, аргументируя определенную позицию. Важно, что работа с ИИ не сводится к копированию готовых ответов: учащиеся должны проверить найденную информацию по официальным источникам партий, что формирует навыки критической оценки информации. Такое задание развивает важнейший компонент учебно-познавательной компетенции – способность работать с информацией в условиях ее избыточности.

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Учебно-познавательная активность обучающегося имеет уровневый характер (репродуктивный, интерпретирующий, творческий). Важнейшей педагогической задачей педагога выступает создание психолого-педагогических условий для постепенного перевода учащихся на более высокие уровни развития учебно-познавательной активности и освоения способов учебной деятельности. Эффективными средствами повышения уровня УПА, как показывает обобщение опыта, являются включение учащихся в работу с противоречивыми источниками, решение проблемных кейсов, разработку междисциплинарных проектов, а также дидактически обоснованное использование цифровых инструментов.

2. Социально-гуманитарные предметы обладают высоким потенциалом для развития учебно-познавательной активности благодаря своей ценностно-

смысловой направленности, возможности использования активных (интерактивных) форм, методов и междисциплинарных связей. Важнейшими условиями развития УПА учащихся выступают разработка (отбор) и использование комплекса проблемных задач-ситуаций, проектных заданий, контекстных задач повышающегося уровня сложности, направленных на обеспечение перехода обучающихся от репродуктивных форм работы к эвристическим и исследовательским; персонификация образовательных траекторий обучающихся через использование современных цифровых инструментов, позволяющих индивидуализировать и активизировать образовательный процесс.

Научный руководитель: О. Л. Жук, доктор педагогических наук, профессор, БГПУ имени М. Танка

Литература

1. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. Пособие / А. В. Хуторской. – М.: Эйдос, 2013. – 73 с.
3. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
4. Осмоловская, И. М. Формирование познавательной активности учащихся / И. М. Осмоловская // Педагогика. – 2017. – № 1. – С. 45-51.
5. Жук, А. И. Технологии использования инструментов искусственного интеллекта в образовательном процессе / А. И. Жук, А. А. Францкевич, А. Ф. Климович // Адукацыя і выхаванне. – 2025. – № 6. – С. 5-18.
6. Жук, О. Л. Проектирование и формирование универсальных компетенций студентов как условие их личностно-профессионального развития / О. Л. Жук // Взаимодействие на преподавателя и студента в условиях университетского образования: сб. науч. докладов. – София, 2018. – Кн. 1. – С. 9-15.
7. Жук, О. Л. Организация научно-педагогических исследований по проблеме формирования функциональной грамотности и компетенций / О. Л. Жук // Вышэйшая школа. – 2022. – № 4. – С. 3-7.
8. Жук, О. Л. Компетентностный подход в преподавании психолого-педагогических дисциплин в вузе / О. Л. Жук // Вышэйшая школа. – 2011. – № 1. – С. 28-31.
9. Жук, А. И. Функциональная грамотность обучающихся: учеб.-метод. Пособие / А. И. Жук, О. Л. Жук, С. Н. Сиренко, И. В. Гордеева. – Минск: Аверсэв, 2025. – 239 с.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МИГРАЦИЯ КАК ФАКТОР
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В БЕЛОРУССКИХ И РОССИЙСКИХ ВУЗАХ**

Т. П. Смолькина

БГПУ имени М. Танка (Минск),

Н. А. Коростелева

Сибирский университет потребительской кооперации (Новосибирск)

Ключевые слова: образовательная миграция, иностранные студенты, поликультурная образовательная среда, высшее образование, социально-психологическая адаптация.

Аннотация. В статье рассматривается образовательная миграция как фактор развития высшего образования Беларуси и России. Анализируются причины роста численности иностранных студентов, их роль в формировании международного имиджа вузов, а также основные психолого-педагогические и социокультурные проблемы, возникающие в процессе обучения и социально-психологической адаптации обучающихся.

**EDUCATIONAL MIGRATION AS A FACTOR IN IMPROVING
THE EDUCATIONAL PROCESS IN BELARUSIAN
AND RUSSIAN UNIVERSITIES**

T. P. Smolkina

BSPU named after M. Tank (Minsk),

N. A. Korosteleva

Siberian University of Consumer Cooperatives (Novosibirsk)

Keywords: educational migration, international students, multicultural educational environment, higher education, socio-psychological adaptation.

Annotation. This article examines educational migration as a factor in the development of higher education in Belarus and Russia. The article analyzes the reasons for the growing number of international students, their role in shaping the international image

of universities, and the key psychological, pedagogical, and sociocultural issues that arise during the learning process and students' social and psychological adaptation.

В настоящее время процессы мировой глобализации проявляются во всех сферах социальной жизни, в том числе и в образовательной среде. В рамках образовательной миграции у белорусской и российской систем высшего образования существует возможность расширения успешной интеграции в современное мировое образовательное пространство, так как число иностранных студентов, получающих высшее профессиональное образование в вузах Беларуси и России, неуклонно растет. Кроме того, количество иностранных студентов вуза, в настоящее время, является одним из показателей (критериев) при рейтинговой оценке деятельности вузов, их престижа и статуса в образовательном пространстве. Есть несколько причин, почему все больше иностранных студентов выбирают для учебы Беларусь и Россию: система образования этих стран доступна для них, предложения в вузах довольно разнообразны, а уровень преподавания с каждым годом растет [1].

Можно сказать, что иностранные студенты – это не просто гости страны, они, по сути, своеобразные «дипломаты», которые повествуют миру об ином (белорусском, российском) образе жизни и культуре. Для белорусских и российских УВО их приезд служит одним из показателей качества их работы, так как от вузов ждут, чтобы иностранцы составляли хотя бы 10% от общего числа студентов ежегодно. Процесс инклюзии иностранных студентов в образовательную среду белорусских и российских университетов на практике зачастую связан с рядом проблем психолого-педагогического характера, среди которых особый интерес представляют проблемы иностранных студентов, связанные непосредственно с процессом организации обучения и их социально-психологической адаптации к новым жизненным реалиям.

На эффективность обучения и успешность социально-психологической адаптации иностранных студентов в белорусских и российских вузах влияют не только индивидуальные особенности их личности (уровень предшествующей подготовки, академические и коммуникативные способности, уровень

владения белорусским (русским) языком, учебно-профессиональная мотивация и т.д.), но и создание продуктивной поликультурной образовательной среды в вузе путем повышения уровня межкультурной коммуникации профессорско-преподавательского и студенческого состава, формирования положительного социально-психологического климата, а так же реализации грамотного дифференцированного психолого-педагогического подхода и выстраивания индивидуальной траектории обучения.

Понятие «образовательная миграция» представляет большой интерес для разных отраслей научного знания (политика, социология, экономика, психология, педагогика и др.). Образовательная миграция является частным случаем миграции населения в целом, которая связана с перемещением индивидов в глобальном масштабе с целью получения образования. Как отмечает А. И. Гусейнова, миграция населения представляет собой своеобразный социальный феномен, имеющий глубокие социальные корни и сопровождающий развитие человечества на протяжении всей его истории. По мнению автора, международная миграция оказывает комплексное влияние на мировое сообщество, способствуя трансформации межкультурных коммуникаций, пересмотру ценностных ориентиров и формированию поликультурных сообществ [2].

Э. Ли в своей теории «притяжения-выталкивания» выделил ключевые факторы, влияющие на миграционные решения индивидов. Согласно его модели, на мигрантов прежде всего воздействуют позитивные и негативные факторы в местах исхода и назначения, а также промежуточные барьеры (язык, расстояние, стоимость проживания, существующие визовые ограничения и т.д.). Кроме того, автор отмечает, что и личные обстоятельства, и индивидуальные характеристики мигрантов также играют важную роль в миграционном процессе, в том числе и в образовательной миграции [3].

А. А. Кочербаева полагает, что неотъемлемой частью процесса современной глобализации является движение интеллектуальных человеческих ресурсов, под которыми понимаются информация, научные взгляды и прогрессивные идеи, инновационные технологии и высококвалифицированные кадры.

В ее трактовке данный процесс предполагает целенаправленное перемещение индивидов с целью получения образования на различных уровнях [4].

В трудах О. Н. Яницкого делается акцент на том, что образовательную миграцию необходимо рассматривать в контексте интеллектуальной миграции, учитывая проблемы межэтнического взаимодействия и адаптации индивидов в мультикультурной среде [5]. Е. В. Андрияшина выделяет образовательную миграцию как ключевой фактор, обеспечивающий молодежи доступ к мировым культурным ценностям, инновационным образовательным технологиям и международному рынку труда [6].

Усиление потоков образовательной миграции превратило ее в значимый элемент внешней политики ведущих стран мира, направленный на укрепление их экономического роста и геополитического влияния. Беларусь и Россия, в данном контексте рассмотрения образовательной миграции, не являются исключением. Государственная образовательная политика Беларуси и России сегодня направлена на реализацию множества образовательных программ, которые должны увеличить приток иностранных студентов в белорусские и российские вузы. При этом значимым механизмом реализации данных программ является обучение иностранных студентов с использованием дистанционных технологий обучения, что, в свою очередь, снимает проблему территориальных границ и снижает риски возникновения конфликтов в межкультурном взаимодействии.

Исследователь вопросов обучения иностранцев в российских вузах М. М. Геворкян считает, что компетентность преподавателей высшей школы в работе с иностранными студентами интегрирует следующие ее элементы [7]:

коммуникативную компетентность - умение педагога устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с иностранными студентами;

социокультурную компетентность, включающую знания этнопсихологических национальных особенностей иностранных студентов;

педагогическую компетентность - владение педагогом инновационными технологиями организации процесса обучения иностранных студентов;

привлечение иностранных студентов к проведению научно-исследовательской работы;

углубленное знание педагогом преподаваемого им учебного предмета.

Особенности обучения иностранных студентов в белорусских и российских вузах во многом определяются этнопсихологическими и социокультурными особенностями и их национальным менталитетом. Так, например, Е. В. Карташевич, Г. И. Чикарова и П. С. Гаврилов пришли к выводу о том, что иностранные студенты из стран Закавказья (Армения, Грузия, Азербайджан) отличаются почтительностью к старшим, любовью к свободе, наличием крепких семейных ценностей, сообразительностью, предприимчивостью, высокой коммуникабельностью. Обучаясь в вузах Беларуси и России, данный сегмент иностранных студентов любит привлекать внимание преподавателей, афишировать свои успехи в учебе и внеучебной деятельности, подчеркивая личные заслуги и достижения. В учебном взаимодействии с преподавателями и другими обучающимися, кавказские студенты ведут себя, как правило, очень эмоционально, быстро находят контакт с окружающими, стремятся к неформальному общению, но очень чувствительны к проявлению неуважения и безразличия к собственной персоне [8].

Отметим, что разработка индивидуальных траекторий обучения для иностранных студентов в любом вузе, представляет собой достаточно сложный многоплановый процесс, в котором осуществляется психолого-педагогическое взаимодействие в виде сотрудничества иностранного студента и преподавателей, оказывающих ему помощь в освоении образовательной программы и выполнении индивидуального учебного плана.

Организация учебных занятий в УВО с участием иностранных студентов – это процесс достаточно сложный, так как индивидуально обучать каждого иностранного студента очень финансово затратно и экономически невыгодно для любого вуза, поэтому иностранных студентов интегрируют в обычные студенческие группы, что предусмотрено рамками образовательной ин-

клюзии. Совместное обучение белорусских, российских и иностранных студентов, на наш взгляд, благотворно сказывается не только на усвоении учебного материала, но и на осознании своеобразия этнокультур и воспитании дружественного чувства к иным народам.

В заключении отметим, что в настоящее время существует необходимость повышения эффективности механизмов социально-психологической адаптации иностранных студентов в белорусских российских вузах, так как данный процесс оказывает непосредственное влияние на качество белорусского и российского образования и его международный престиж, а образовательная миграция является значимым фактором совершенствования образовательного процесса в целом.

Литература:

1. Демин, А. А. Иностранные студенты в российских вузах: проблемы и перспективы / А. А. Демин // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2018. – № 5. – С. 33-41.
2. Гусейнова, А. И. Классические и современные теории миграции населения / А. И. Гусейнова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 2. – С. 202-209.
3. Шекера, Е. А. Факторы миграции молодежи периферийного региона (на примере дагестанской молодежи, проживающей в Санкт-Петербурге) / Е. А. Шекера // Caucasian Science Bridge. – 2024. – Т. 7, № 1(23). – С. 35-56.
4. Кочербаева, А. А. Новые тренды миграции в Евразии в контексте интеграционных процессов (матер. междун. науч. конф.) / А. А. Кочербаева, Г. И. Осадчая, Т. Н. Юдина // ДЕМИС. Демографические исследования. – 2023. – Т. 3, № 3. – С. 241-252.
5. Яницкий, О. Н. Индивид в современном информационном обществе / О. Н. Яницкий // Социологическая наука и социальная практика. – 2020. – Т. 8, № 2 (30). – С. 9-23.
6. Андриюшина, Е. В. Перспективы формирования россиецентристской модели высшего образования / Е. В. Андриюшина // Государственное управление. Электронный вестник. – 2024. – № 104. – С. 7-17.
7. Геворкян, М. М. Проблема межнационального поликультурного диалога в образовательной системе Республика Армения / М. М. Геворкян // Психолого-педагогические и социальные проблемы гуманизации пространства детства: Сб. науч. - метод. материалов. – М.: АНО «ЦНПРО», 2011. – С.25-31.
8. Карташевич, Е. В. Иностранные студенты и принимающее сообщество вуза: особенности восприятия и практики взаимодействия / Е. В. Карташевич, Г. И. Чикарова., П. С. Гаврилов // Вестник Южно-Российского государственного технического университета. Серия: Социально-экономические науки. 2021. Т. 14, № 6. С. 71–78.

РОЛЬ БИОЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ВРАЧА

Т. А. Совостюк

Белорусский государственный медицинский университет (Минск)

Ключевые слова: биоэтическая компетентность, студент медицинского университета, гражданско-патриотическая позиция будущего врача.

Аннотация. В статье рассматривается биоэтическая компетентность студентов медицинского университета в контексте гражданско-патриотического воспитания. Подчеркивается значимая роль биоэтических знаний и принципов в формировании гражданско-патриотической позиции будущего врача.

THE ROLE OF BIOETHICAL COMPETENCE IN THE FORMATION OF THE CIVIC-PATRIOTIC POSITION OF A FUTURE DOCTOR

T. A. Sovostyuk

Belarusian State Medical University (Minsk)

Keywords: bioethical competence, students of medical university, civic-patriotic position of future doctors.

Annotation. This article examines the bioethical competence of medical university students in the context of civic and patriotic education. It emphasizes the significant role of bioethical knowledge and principles in shaping the civic and patriotic stance of future physicians.

Биоэтическая компетентность (далее - БК) студентов медицинского университета – это интегративное личностное качество будущего врача, сформированное на основе биоэтических знаний и принципов, ориентирующее на нравственно-понимающее отношение к жизни, как ценности и цели врачевания, проявляющееся в медицинской деятельности по горизонтали (врач–врач) и по вертикали (врач–пациент). БК студентов медицинского университета имеет *трехкомпонентную структуру*: *знаниевый компонент* – включает знания о высших общечеловеческих моральных ценностях, о сущности биоэтики и ее принципах, ориентирующих на выработку и установление нравственно-

понимающего отношения к Жизни, на заботу о правах биоса в связи с внедрением новейших технологий в практику современной медицины и развитием биомедицинских технологий; *эмоционально-ценностный компонент* отражает сформированность у будущих медиков высоких социальных чувств, созидательных и жизнеутверждающих эмоций, биоэтических ценностных установок, состоящих из двух взаимодополняющих групп: общечеловеческих моральных ценностей и витальных ценностей; *рефлексивно-деятельностный компонент* отражает способности к саморегуляции профессионального поведения на основе биоэтических принципов и умения будущих медиков осуществлять рефлексию профессиональной деятельности посредством биоэтических ценностных установок [1].

Стоит отметить, что БК, как интегративное качество, выступает содержательным ядром, которое преобразует формальный патриотизм в осмысленную гражданско-патриотическую позицию. В современных исследованиях патриотизм определяется как основа национального самосознания народа, выражающаяся в чувствах идентичности с прошлым, настоящим и будущим своей Родины, ее традициями, стереотипами, ценностями, а также комплексе чувств преданности, верности, гордости, любви (Ю. А. Андреева, К. А. Воробьев, С. Ю. Иванова, Н. В. Ипполитова, А. А. Крупник, В. К. Левашов, В. В. Макаров и др.).

Нами представлен анализ того, как именно БК формирует и структурирует гражданско-патриотическое сознание будущего медицинского работника.

Трансформация понятия «служение Родине» от абстрактного к конкретному. Без БК патриотизм может оставаться на уровне декларативной любви к стране («я патриот, потому что родился здесь»). Биоэтика придает этому понятию профессионально-деятельностное измерение. БК включает в себя понимание справедливости в здравоохранении (принцип справедливости) и долга перед уязвимыми группами (принцип милосердия и уязвимости). Когда студент осознает, что забота о здоровье нации – это не абстрактная идея, а его личная ответственность, - патриотизм перестает быть риторикой. В ре-

зультате формируется гражданский патриотизм, выраженный в готовности работать в сельской местности, где дефицит кадров, участвовать в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, заниматься санитарным просвещением населения. Это патриотизм, подтвержденный действием, а не словом.

Присвоение исторической памяти через этическую рефлексию. Гражданско-патриотическое сознание невозможно без связи с историей. БК предоставляет инструментарий для этической оценки исторического опыта, особенно опыта, связанного с медициной. Изучая историю (например, подвиги медицинских работников в ВОВ, аварию на ЧАЭС), студент, обладающий БК, не просто фиксирует факты, он анализирует их через призму биоэтических принципов: «жизнь как высшая ценность», «уважение достоинства человека», «долг перед страдающим» и др. В результате формируется нравственная связь поколений. Подвиг врача-патриота осознается не как героическая аномалия, а как этическая норма профессии. Это создает устойчивую профессиональную идентичность, где служение Родине является органичной частью служения человеку.

Формирование критического патриотизма – ответственности за страну. Гражданско-патриотическое сознание, сформированное через биоэтику, включает в себя способность видеть проблемы и брать ответственность за их решение. БК требует от специалиста умения анализировать системные вызовы: экологические угрозы (принцип «ответственности за все Живое»), демографический кризис, доступность медицинской помощи, этические проблемы трансплантологии и репродуктивных технологий. В результате формируется деятельностный патриотизм – понимание того, что медицинский работник несет ответственность за здоровье нации. Это побуждает к участию в волонтерских проектах, экологических акциях, например, как в проекте патриотического движения «Формула жизни» БГМУ, научным исследованиям, направленным на решение локальных и национальных проблем здравоохранения [2].

Преодоление профессионального эгоизма через солидарность. Одной из проблем современного медицинского образования является риск фор-

мирования «технократического» сознания. БК формирует ценность солидарности, которая является основой гражданского общества (например, принцип «справедливости» – равенство доступа к медицинской помощи, принцип «автономии пациента» – воспитывают уважение к каждому пациенту независимо от его социального статуса, возраста или национальности). Это напрямую коррелирует с гражданским принципом равенства всех перед законом и заботы о социально незащищенных слоях. Будущий врач с развитой БК становится проводником ценностей гуманизма в обществе, выступает против дискриминации (например, стигматизации ВИЧ-инфицированных), что является важнейшим проявлением зрелой гражданской позиции.

Соппротивление дегуманизации и ценностный суверенитет. В условиях глобализации и информационных войн гражданско-патриотическое сознание уязвимо перед попытками размывания традиционных ценностей. БК, укорененная в национальной культурной традиции, а в белорусском контексте – это ценности соборности, милосердия, толерантности, уважения к жизни, создает иммунитет к деструктивным влияниям. Освоение биоэтики включает анализ таких вызовов, как коммерциализация медицины, эвтаназия, репродуктивный туризм, трансгуманизм. Студент учится аргументированно отстаивать позицию, где жизнь человека понимается как высшая ценность, а не как товар или объект манипуляции. Соборность соединяет прошлое, настоящее и будущее. Для будущего медика это означает благоговейное отношение к традициям медицинской династии, к опыту старших коллег, но при этом ответственность за то, какую медицину он передаст следующему поколению. БК здесь проявляется в способности сохранить нравственный стержень профессии в условиях технологической революции (искусственного интеллекта, генной инженерии, трансплантологии и др.). Формируется ценностный суверенитет – способность сохранять и транслировать традиционные гуманистические ценности своего народа, противостоя попыткам внедрения чуждых этических концепций. Это и есть высшее проявление патриотизма как защиты культурного и нравственного кода нации.

В БГМУ был проведен опрос среди студентов университета «Всегда ли в отношении респондентов применялись врачами биоэтические принципы на приеме». В опросе приняло участие 260 человек. На вопрос «Нарушались ли врачом биоэтические принципы в отношении их на приеме у врача?» – 52,8 % респондентов ответили, что нарушались. На вопрос «Какие именно биоэтические принципы нарушались на приеме у врача в отношении их?» респонденты ответили следующим образом: 35,9% – «не навреди»; 25,6% – «делает благо»; 20,5% – «справедливости»; 53,8 % – «уважение автономии личности»; 12,8% – «правдивости»; 35,9% – «конфиденциальности»; 28,2% – «информированного согласия»; 33% – «уязвимости»; 12,8% – «целостности». На вопрос «Всегда ли должен врач придерживаться биоэтических принципов в общении с пациентом?» 97,1% респондентов ответили, что это необходимая составляющая в коммуникации с пациентами.

Таким образом, БК выступает структурообразующим основанием для подлинного гражданско-патриотического сознания медицинского работника. В этом контексте врач, обладающий БК, выступает не просто исполнителем профессиональных функций, а сознательным гражданином, реализующим высшие ценности своей страны через свою повседневную профессиональную деятельность.

Научный руководитель: А. И. Жук, доктор педагогических наук, профессор, БГПУ имени М. Танка

Литература

1. Совостюк, Т. А. Биоэтическая компетентность как основополагающий компонент профессиональной подготовки студентов медицинского университета / Т. А. Совостюк // Вышэйшая школа. – 2025. – № 2. – С. 45.
2. Фоменко, А. А. Роль биоэтики в патриотическом воспитании студенческой молодежи / А. А. Фоменко, Т. А. Совостюк // Педагогика и психология в медицине: проблемы образования и воспитания – вопросы и обсуждение : сб. тр. III Всерос. науч. конгр. с международ. участием, Санкт-Петербург, 6–7 июня 2024 г. – М., 2024. – С. 447.

РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

М. Е. Солнышков

Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» (г. Таганрог)

Ключевые слова: методология, научное исследование, аспирантура, научная школа, педагогика.

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются вопросы развития методологической подготовки педагогов-исследователей, обучающихся в аспирантурах и магистратурах педагогических специальностей.

DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL TRAINING OF TEACHER- RESEARCHER

M. E. Solnyshkov

Taganrog Chekhov Institute (branch)

of the Russian State Economic University (RINH) (Taganrog)

Keywords: methodology, scientific research, postgraduate study, scientific school, pedagogy.

Annotation. This article examines the development of methodological training for teacher-researcher studying in postgraduate and master's programs in pedagogical specialties.

По справедливому мнению российских методологов педагогической науки, в современной отечественной педагогике одной из главных методологических проблем является повышение качества научно-педагогических исследований и объективизация оценивания их результатов.

В рамках научной школы концептуальной педагогической диагностики профессора Михайлычева Е.А. уделяется большое внимание методологии и технологии научно-педагогического исследования и оценки качества его результатов, что отражено в серии публикаций участников научной школы, объединенных общим замыслом [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Цель данного научно-методического комплекса заключается в изучении аспирантами педагогических специальностей спецкурса «Методология и методика научно-педагогического исследования». Также настоящий научно-методический комплекс направлен на разрешение типичных методологических затруднений аспирантов, связанных как с базовыми компонентами процесса диссертационного исследования, так и с основными характеристиками его результата.

Научно-методический комплекс адресован аспирантам педагогических специальностей, а также студентам-дипломникам, магистрантам, педагогам-исследователям, экспертам выпускающих кафедр и всем, кто интересуется проблемой совершенствования методологии педагогических исследований.

В научно-методическом комплексе представлена система авторских разработок, выступающая в качестве одного из средств совершенствования процедур проведения и оценивания качества научно-педагогических исследований, которая содержит: а) систематизированные позиции методологов по вопросам, связанным с базовыми компонентами процесса исследования; «напоминатели» типичных допускаемых ошибок, созданные на основе обобщения критических позиций отечественных методологов; сопровождающие четкие инструктивно-методические материалы; б) систематизированные позиции методологов по вопросам, связанным с ключевыми характеристиками результата исследования; «напоминатели» типичных допускаемых ошибок, созданные на основе обобщения критических позиций отечественных методологов; сопровождающие четкие инструктивно-методические материалы.

Научно-методический комплекс состоит из двух разделов: 1) базовые компоненты процесса исследования; 2) основные характеристики его результата.

В соответствии со структурой научно-методического комплекса определяется следующий способ работы с данным материалом.

В первом разделе:

1. Педагог-исследователь ознакомляется с типичными допускаемыми ошибками в каждом базовом компоненте процесса исследования (проблема, объект, предмет, тема, цель, задачи, гипотеза).

2. Педагог-исследователь изучает систематизированные позиции методологов по каждому базовому компоненту процесса исследования.

3. Педагог-исследователь отвечает на вопросы для самоконтроля по каждому базовому компоненту процесса исследования.

В тексте разделов и подразделов ссылки на источники позволяют желающим уточнить позицию того или иного методолога, теоретика педагогики, и более глубоко ознакомиться с развернутой системой его аргументации.

Во втором разделе:

1. Диссертант знакомится с типичными допускаемыми ошибками в каждой характеристике результата исследования (актуальность, новизна, теоретическая значимость, практическая значимость).

2. Диссертант изучает систематизированные позиции методологов по каждой характеристике результата исследования.

3. Диссертант отвечает на вопросы для самоконтроля по каждой характеристике результата исследования.

В представленном специально для экспертов выпускающих кафедр четвертом пункте (каждого из подразделов) рассматриваются вопросы методики применения критериев (актуальности, новизны, теоретической значимости, практической значимости) для оценки качества завершенных научно-педагогических исследований.

В тексте ссылки на источники позволяют желающим уточнить позицию того или иного методолога, теоретика педагогики, и более глубоко ознакомиться с развернутой системой его аргументации.

В Приложениях представлен авторский материал: а) таблицы: «Сравнительный анализ типичных недостатков диссертационных исследований, отмечавшихся методологами и руководителями педагогической науки в разные периоды»; «Сравнительная аналитическая таблица трактовки методологами педагогики причин недостатков в научно-педагогических исследованиях в разные периоды»; «Сравнительный анализ типичных недостатков педагогической науки как социального института (по периодам)»; «Анализ

структуры основных критериев оценки качества (результатов) завершенных научно-педагогических исследований»; б) схемы: «Уровни теоретической значимости исследования»; «Уровни практической значимости исследования»; в) концепция модификации системы критериев и показателей оценки качества научно-педагогических исследований; г) научно-методическая разработка «Оценочный лист качества диссертационного исследования».

Представленные в научно-методическом комплексе материалы в достаточной степени раскрывают базовые компоненты процесса научно-педагогического исследования (проблема, объект, предмет, тема, цель, задачи, гипотеза), выполняемого на уровне творческой магистерской диссертации или (и) хорошей, «проходной» кандидатской диссертации по педагогическим наукам.

Представленные в научно-методическом комплексе материалы также в достаточной степени раскрывают и основные характеристики результата научно-педагогического исследования (его актуальность, новизну, теоретическую и практическую значимость), выполняемого на уровне творческой магистерской диссертации или (и) хорошей, «проходной» кандидатской диссертации по педагогическим наукам.

Особенностью научно-методического комплекса является то, что его целесообразно изучать:

а) по разделам в предложенной последовательности, если исследование еще только начинается и его замысел имеет нечеткие очертания;

в) по разделам с проработкой и выделением помет «для себя», если исследование уже почти завершено (тогда можно заняться его «доводкой» по тем позициям методологии, которые могут показаться «слабыми»).

Настоящий научно-методический комплекс проходил апробацию в течение 15-ти лет на базе Таганрогского государственного педагогического института и Ростовского государственного экономического университета и используется в практике работы аспирантур и магистратур педагогических специальностей.

Конечно, все советы и рекомендации этого научно-методического комплекса сможет, скорее всего, реализовать только хорошо подготовленный,

профессионально ориентированный на добросовестную и систематическую работу над диссертацией аспирант. Но именно такие диссертации соответствуют требованиям ВАК, которые мы попытались раскрыть и конкретизировать в предложенных алгоритмах и рекомендациях.

Литература

1. Михайлычев, Е. А. Краткий справочник по оформлению теоретической части научно-педагогического исследования: метод. рек-ции / Е. А. Михайлычев, М. Е. Солнышков. – Ростов-на-Дону: Ньюанс, 2005. – 80 с.
2. Михайлычев, Е. А. Критерии оценки качества результатов научно-педагогических исследований: метод. рек-ции / Е. А. Михайлычев, М. Е. Солнышков. – Ростов-на-Дону: Ньюанс, 2006. – 180 с.
3. Михайлычев, Е. А. Наукометрические требования к научно-педагогическому исследованию: учеб. пособие / Е. А. Михайлычев, М. Е. Солнышков. – Таганрог: Издатель Ступин А.Н., 2009. – 104 с.
4. Солнышков, М. Е. Педагогическая наукометрия: история, теория, практика / М. Е. Солнышков. – Таганрог: Издатель Ступин А.Н., 2009. – 244 с.
5. Солнышков, М. Е. Российская педагогическая наукометрия: становление, современное состояние и перспективы развития / М. Е. Солнышков. – Таганрог: Издатель Ступин А.Н., 2011. – 506 с.
6. Солнышков, М. Е. Развитие в российской педагогике наукометрической основы аттестации научно-исследовательской работы / М. Е. Солнышков. – Москва: Кредо, 2015. – 400 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ
(В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)**

Л. Н. Тимашкова

УО «БГПУ имени М. Танка» (Минск)

Ключевые слова: будущий педагог, семья, современные подходы к семейному воспитанию, родительская культура.

Аннотация. Рассматриваются современные подходы к семейному воспитанию, возможности педагогических дисциплин в формировании родительской культуры.

**FORMATION OF PARENTAL CULTURE OF STUDENTS
(IN THE PROCESS OF STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES)**

L. N. Timashkova

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Key words: future teacher, family, modern approaches to family education, parenting culture

Annotation. The article examines modern approaches to family education and the potential of pedagogical disciplines in developing parental culture.

Первый свод законов, по которым существовала семья, назывался Домостроем. Строить дом – означало строить не только само здание, но и отношения в нем. По Домострою, родительский наказ должен был, в первую очередь, воспитывать через добрый пример жизни самих родителей. На принципах любви и прощения строилось воспитание детей.

«Семья – это та первичная среда, где человек должен учиться творить добро», – утверждал В. А. Сухомлинский. Аксиологический потенциал семейного воспитания описан русским философом И. А. Ильиным, назвавшим семью «первичным лоном человеческой культуры», «островом духовной жизни», «исходной ячейкой духовности». Семья, «как сложное социальное явление, становится объектом исследования многих наук, которые выделяют и

изучают особые стороны ее функционирования и развития: философии: философии, социологии, правоведения, экономики, демографии» [1, с. 24].

В Республике Беларусь поддержка семьи является национальным приоритетом. В основе семейного воспитания лежит семейное право, которое закреплено в ряде международных правовых актов. Правовые основы семейного воспитания базируются на соответствующих статьях Конституции РБ (1994 г.), Кодексе «О браке и семье» (1999 г.), Законе «О правах ребенка» (2000 г.) и Кодексе «Об образовании» (2010 г.), «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в РБ» (2026-2030 г.), «Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2026–2030 г.» .

В основе семьи лежит супружество, союз между мужчиной и женщиной, на основании которого они обязуются жить вместе как муж и жена, помогая друг другу и обогащая духовно нравственные запросы. *Супружество* – личностные взаимоотношения мужа и жены, которые регулируются моральными принципами и поддерживаются определенными ценностями.

Современные исследователи обращаются к рассмотрению семейного воспитания с точки зрения его взаимосвязи с культурой, этикой, с общечеловеческими ценностями и социальными требованиями к человеку. *Семья* – многофункциональная, социокультурная система, строящаяся на основе моральных, социально-экономических и юридических норм. Современные подходы к семейному воспитанию основываются на гуманистических принципах, таких как безусловное принятие ребенка, уважение его личности, сотрудничество и создание условий для развития и взаимодействия. Социальные функции современной семьи многогранны. Они связаны с продолжением рода, воспитанием детей. Все это основывается на соблюдении определенных нравственных и правовых норм: любви, взаимоуважении, долге, верности. Анализ ценностных приоритетов семейного воспитания позволяет выделить следующие подходы (см. Табл.).

Педагогический университет по своей сути – воспитывающее учреждение. У студентов педагогических вузов родительская культура формируется и под влия-

нием профессиональной подготовки. Родительская культура – личностное образование, выражающееся в направленности на полноценное воспитание детей, способности к авторитетному стилю взаимодействия с ними, осознаваемой воспитательной позиции, рефлексии, саморегуляции своего поведения. Родительская культура определяет смысл семейного воспитания. Формирование родительской культуры студентов в БГПУ им. М. Танка осуществляется комплексно (теоретическая и практическая подготовка, воспитательная деятельность, внеучебная деятельность, научно-методическая деятельность.).

Таблица - Характеристика ценностных приоритетов семейного воспитания

Подходы	Характеристика
Аксиологический П. Ф. Каптерев, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков.	Родительство определяется в качестве базовой духовно-нравственной ценности, определяющей содержание нравственных характеристик семейного воспитания. Воспитание человека в семье обусловлено ориентиром на духовно-нравственную оценку целей, задач, действий, поступков, событий. Основной фактор формирования традиций семейного воспитания – социокультурная среда (семейная) как система условий взаимодействия субъектов – членов семьи (рода) на основе единства ценностей
Культурно-исторический Л. С. Выготский, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, К. Д. Мамардашвили, К. Н. Поливанова, А. А. Пузырей, Д. Б. Эльконин	Культура рождается внутри семьи. Традиция воспитания – результат взаимодействия семьи как социальной группы с окружающим миром – природой и культурой как «второй природой». <i>Традиция семейного воспитания определяется как предпосылка духовного роста молодого поколения в процессе приобщения к культуре; способ сохранения и трансляции культуры в ее историческом контексте; путь из прошлого в будущее с целью сохранения и дальнейшего развития культурно-исторического наследия</i>
Деятельностный А.С. Макаренко, В. А. Сухомлинский (труд), Г. Н. Гршина (игра)	Использование игры, труда и творчества как инструментов воспитания. Вовлечение родителей в совместную деятельность с ребенком. Использование воспитательного потенциала авторитета родителей
Личностно-ориентированный П.Ф. Лесгафт, С.Я. Соловейчик, Ш.А. Амонашвили	Ориентация на раскрытие потенциала и индивидуальных особенностей ребенка, уважение к личности ребенка, признание его уникальности

Рассмотрим возможности формирования родительской культуры студентов на примере изучения педагогических дисциплин «Основы психологии и педагогики», «Организация воспитательной работы в учреждениях образования/ Технологии организации воспитательных мероприятий».

Практическая подготовка по учебным дисциплинам включает: применение технологий проблемного, проектного, эвристического обучения, активных методов обучения.

При изучении курса «Основы психологии и педагогики» (1 курс) рассматриваются теоретические вопросы: Истоки народной педагогики восточных славян, Гуманистическая педагогическая система В. А. Сухомлинского, Традиции и новаторство в педагогике сотрудничества (Ш. А. Амонашвили и др.). Будущие педагоги выполняют следующие *творческие задания*: составляют кодекс взаимодействия в семье, решают педагогические кейсы воспитательной направленности; анализируют опыт создания родительского университета В. А. Сухомлинского; пишут эссе «Как воспитать счастливых детей (счастливых родителей)»; составляют заповеди родительской педагогики; пишут письмо-благодарность матери; составляют «золотой список» литературы по семейному воспитанию и др.

При изучении курса «Организация воспитательной работы в учреждениях образования/Технологии организации воспитательных мероприятий» (3 курс) *теоретическая подготовка* включает вопросы: Педагогическое сопровождение воспитания детей в семье. Современные подходы к семейному воспитанию. Законодательная и нравственная основы взаимоотношений родителей с детьми. Родительское собрание как организационная форма воспитательной работы. Родительский университет как инновационная форма воспитательной работы с семьей. Правила эффективной коммуникации педагогов с родителями, в том числе в мессенджерах и социальных сетях и другие.

Творческие задания включают: проектирование внеклассных воспитательных мероприятий; разработку тематики воспитательных мероприятий по семейному воспитанию на полугодие; разработку тематики родительских собраний по семейному воспитанию разработку программы работы с родителями обучающихся (проблематика и тематика на выбор); аналитический обзор передового опыта организации Родительского университета (по результатам сравнительного

анализа сайтов УО РБ); разработка рекомендаций педагогам по общению с родителями в мессенджерах и социальных сетях; составление портфолио «Кладовая семейных ценностей».

Во время производственной практики тематика зачетных воспитательных мероприятий включает следующие ценностные связи: ребенок и семья, этика семейного взаимодействия, родительская культура и семейные ценности (темы «Счастлив тот, кто счастлив у себя дома» (классный час-размышление), «Как стать талантливыми родителями, воспитывающими счастливых детей» (педагогическая гостиная); «Хорошее воспитание – личный запас счастья» (час откровения), «Культура семейных отношений» (круглый стол), «Семейные традиции и ценности» (беседа), «Благополучие семьи – благополучие страны» (дискуссия), «Родина начинается с материнских рук» (интерактивная выставка).

В БГПУ создана онлайн-платформа «Родительский университет», ежегодно проводятся научно-практические конференции «Социально-педагогическая и психологическая поддержка родительства: опыт, проблемы, перспективы», «Социально-педагогические и психологические проблемы современной семьи: опыт и перспективы их решения»; круглый стол «Ответственное родительство: опыт формирования»; мероприятия: «Подарок для папы», акции «Семья и семейные ценности»; Неделя родительской любви («Открытый микрофон» на тему «Христианские семейные ценности», конкурс творческих работ «Гимн матери»), просмотр фильмов «Мамы и дети» и др.

Программа Родительского университета разработана в БГПУ им. М.Танка, авторы В. В. Мартынова – декан факультета социально-педагогических технологий БГПУ, кандидат педагогических наук, доцент; Е. К. Погодина – старший преподаватель кафедры социальной педагогики БГПУ). Работа Родительского университета организуется с учетом образовательных запросов родителей и закономерностей развития ребенка и включает 3 ступени: *I ступень* – «Мой ребенок – младший школьник» – для родителей учащихся I-IV классов учреждений общего среднего образования, *II ступень* – «Мой ребенок – подросток» – для родителей учащихся V-IX классов учреждений общего среднего образования, *III ступень* – «Мой ребенок

– старшекласник» – для родителей учащихся X-XI классов учреждений общего среднего образования. Студенты знакомятся с проектом, литературой- методическим обеспечением реализации проекта.

Подготовка обучающихся к воспитанию детей в семье предполагает учет приоритетов студенчества как специфической возрастной и социально-профессиональной группы. Опрос студентов (исторического и филологического факультетов БГПУ) в процессе изучения курсов включает самодиагностику (опросники на самооценку), выделение *ценностей-качеств, ценностей-отношений и ценностей-знаний*, важных для формирования родительской культуры и их ранжирование. Показатели родительской культуры и ценностные предпочтения студентов мы объединили по компонентам в порядке значимости:

аксиологический: понимание социальных целей и ценностей воспитания; ценностное отношение к семье, родному дому, близким людям; принятие родительства как ценности; культура семейного общения и досуга; культура семейной среды;

когнитивный: знания по возрастной психологии, психологии общения; знания по педагогике семьи; знание методов и принципов народной педагогики;

эмоционально-волевой: психологическая культура; способность к эмпатии, рефлексии; ответственность; умение владеть собой; способность работать над собой как личностью и воспитателем и другие.

Целенаправленная работа, проводимая с будущими педагогами в процессе учебной и внеучебной деятельности, формирует осознанное отношение к родительству (понимание своей роли как отца (матери), своей роли как супруга в воспитании ребенка); повышает интерес к самообразованию в области семейной педагогики; готовит студентов к воспитанию детей в семье.

Литература

1. Лодкина, Т. В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: учеб. пособие / Т. В. Лодкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 208 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ ТИПОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

Е. В. Цакунова

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: исследовательский потенциал, компетентность, профессиональная направленность.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи типов профессиональной направленности студентов-психологов с индивидуально-психологическими особенностями, профессиональной компетентностью, исследовательским потенциалом и когнитивным стилем «полезависимость – полenezависимость» от первого к четвертому курсу.

**PSYCHOLOGICAL CORRELATES OF TYPES OF PROFESSIONAL
ORIENTATION OF PSYCHOLOGY STUDENTS**

E. V. Tsakunova

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Key words: research potential, competence, professional orientation.

Annotation. The article presents the results of a study of the relationship between the types of professional orientation of psychology students and individual psychological characteristics, professional competence, research potential and the cognitive style of field dependence – field independence from the first to the fourth year.

В условиях типизации образовательного процесса возрастает потребность в проектировании индивидуальных траекторий профессиональной подготовки, что обуславливает актуальность изучения профессионально-личностных особенностей будущих специалистов.

Так, согласно А. Б. Косаревой «мотивационная (профессиональное призвание, профессиональные намерения, ценностные ориентации, мотивы профессиональной деятельности, профессиональные притязания, профессиональ-

ные ожидания, профессиональный авторитет) и операциональная сферы (знания, умения, навыки; психологические качества личности) являются определяющими в выражении профессионализма психолога» [1, С. 62-63].

Прогноз эффективности результатов профессиональной подготовки специалистов может осуществляться следующими способами, опирающимися на известные закономерности образовательного процесса: математическое моделирование [2], выявление типов карьерного развития [3], построение графика нормативных оценок личностных черт [4]. Математически модели, как разновидность логических моделей, являются одним из наиболее релевантных способов прогноза [2]. Мы полагаем, что установление психологических коррелятов типов профессиональной направленности может послужить отправной точкой для построения математической модели профессионализации будущих специалистов по каждому конкретному типу.

Эмпирическое исследование типов профессиональной направленности студентов-психологов проведено на базе Института психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет им. М.Танка». В качестве респондентов выступили 274 студента 1–4 курсов, а именно: 112 студентов 1-го курса; 86 студентов 2-го курса; 51 студент 3-го курса; 25 студентов 4-го курса.

В исследовании использован следующий диагностический инструментарий: «Многофакторный личностный опросник» Р. Кеттелла, опросник «Профессиональная компетентность педагога-психолога» Н. В. Матяш и Е. М. Фещенко, методика «Ранжирование профессионально-значимых качеств личности педагога-психолога» Е. И. Рогова, опросник «Исследовательский потенциал студента» Н. В. Бордовской, методика «Скрытые фигуры» Л. Л. Терстоуна. Статистическая обработка данных осуществлена с использованием коэффициента корреляции Спирмена. Вычисления производились при помощи программного пакета Statistica 8.0.

С использованием коэффициента корреляции Спирмена выявлены следующие психологические корреляты типов профессиональной направленности студентов-психологов от первого к четвертому курсу (см. Таблицу).

Таблица – Взаимосвязи типов профессиональной направленности

	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
тип коммуни- катор	Фактор Е (-0,241)		Фактор Q ₁ (0,370) СпК (-0,301) СоК (-0,324)	Фактор Н (-0,448)
тип организа- тор	Фактор Q ₄ (-0,332) СоК (-0,237) Т-ПНЗ (-0,436)	Фактор Q ₃ (-0,240)	Фактор Q ₁ (-0,368) СоК (0,384) М ИП (-0,840) П ИП (-0,891)	Фактор В (-0,415) Фактор F (0,457)
тип предмет- ник	Фактор Q ₁ (0,219) СоК (0,204) ЛиК (0,211)	Фактор Q ₁ (0,347) М ИП (-0,334)		Фактор В (0,442)
тип интелли- гент		Фактор G (0,236)	Фактор А (-0,362)	Фактор Н (0,471)

Примечание: СоК – социальная компетентность; СпК – специальная компетентность; ЛиК – личностная компетентность; Т-ПНЗ – тенденция к полнезависимости; М ИП – мотивационный компонент исследовательского потенциала; П ИП – поведенческий компонент исследовательского потенциала; указанные связи значимы при $p < 0,05$.

Установлено, что типу профессиональной направленности «коммуникатор» присущи эмоциональность, стремление к общению и взаимодействию, гибкость мышления. Вместе с тем, у данных студентов к 4 курсу не сформирована коммуникативная компетентность, проявляется неуверенность и робость в коммуникативных ситуациях. Другими словами, эти студенты хотят реализовать себя в общении и нуждаются в поддержке для преодоления неуверенности и робости.

У типа профессиональной направленности «организатор» к 3 курсу формируется достаточно высокая социальная компетентность, в том числе умение организовать групповое взаимодействие. В целом, организаторы характеризуются ориентацией на практические задачи, социальной ответственностью. Однако, такие студенты консервативны и не склонны к исследовательской деятельности; к 4 курсу у них отсутствуют интеллектуальные интересы. Другими словами, они обладают организаторскими способностями в рамках установленных норм и правил.

Тип «предметник» на 1 курсе отличается достаточно высоким уровнем социальной и личностной компетентности, на 2 курсе – когнитивной гибкостью и критическим мышлением, на 4 курсе – высоким интеллектом и настойчивостью.

Студентам с доминирующим типом «интеллигент» присущи совестливость, ответственность и дисциплинированность (1 курс); сдержанность, осторожность (2 курс); социальная смелость в общении и артистические способности (4 курс).

Таким образом, психологические корреляты типов профессиональной направленности студентов-психологов от первого к четвертому курсу, выявленные в результате исследования, подтверждают значимость психолого-педагогического сопровождения построения индивидуальных траекторий профессионального становления в условиях образовательного процесса.

Научный руководитель: А. П. Лобанов, доктор психологических наук, профессор, БГПУ имени М. Танка

Литература

1. Косарева, А. Б. Специалист-психолог: важнейшие сферы профессиональной деятельности, личностные качества, особенности их оценки / А. Б. Косарева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2007. – № 2. – С. 62-68.
2. Найниш, Л. А. Модель прогноза результатов профессиональной подготовки / Л. А. Найниш, Т. В. Голубинская, О. И. Лазарева // Alma mater Вестник высшей школы. – 2015. – № 11. – С. 58-63.
3. Ихсанова, С. Г. Психодиагностический принцип формирования индивидуальной образовательной траектории студента вуза / С. Г. Ихсанова, В. В. Комаков // Экспериментальная психология. – 2012. – Т. 5, №2. – С. 96-101.
4. Гусева, Н. Д. Акмеологическая деятельность преподавателя высшей школы / Н. Д. Гусева; под ред. Н. В. Кузьминой-Гаршиной, Л. Е. Варфоломеевой, В. Н. Скворцова. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 312 с.

**К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ НАВЫКОВ
ЭТИЧНОГО И БЕЗОПАСНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

А. С. Шалесная

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: кейс-метод, искусственный интеллект, этическое использование ИИ, безопасное использование ИИ.

Аннотация: В статье рассматривается способ формирования навыков этического и безопасного использования искусственного интеллекта через кейс-метод. Приводятся авторские кейс-ситуации использования ИИ в разных сферах деятельности человека.

**ON THE ISSUE OF DEVELOPING STUDENTS' SKILLS FOR
THE ETHICAL AND SAFE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE**

A. S. Shalesnaya

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: case study method, artificial intelligence, ethical use of AI, safe use of AI.

Annotation. This article examines a method for developing skills for the ethical and safe use of artificial intelligence through a case study approach. The author presents case studies of the use of AI in various areas of human activity.

Проникновение систем искусственного интеллекта (далее – ИИ) в образование, медицину, культуру и досуг ставит перед учителями новую задачу: научить учащихся не только пользоваться ИИ-инструментами, но и осознавать последствия такого использования. Большинство учащихся уже взаимодействуют с ИИ через голосовые помощники, «умные» устройства. Однако этическое и безопасное поведение учащихся в этих ситуациях часто остается за рамками обучения [1].

Формирование навыков этичного и безопасного использования ИИ требует перехода от запретительной риторики («не пользуйся нейросетями») к рефлексивной практике («подумай, как использование нейросети повлияет на тебя и других») [2]. Одним из наиболее эффективных инструментов для этого выступает кейс-метод.

Кейс-метод – это технология активного обучения на основе анализа реальных или смоделированных ситуаций (кейсов) [3]. Как отмечает Ю. П. Сурмин, кейс-метод представляет собой современный способ обучения, превращающий абстрактные правила в живые ситуации, где учащийся сам принимает решение и видит последствия [4]. Ключевая особенность метода в том, что он предназначен для ситуаций, в которых нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности. Кейс-метод подходит для формирования навыков этичного и безопасного использования ИИ, поскольку обеспечивает переход от пассивного усвоения правил к активному «проживанию» проблемы. Метод развивает критическое мышление и аналитические навыки, обладает значительными возможностями для активизации обучения [5].

Под этичным использованием ИИ мы понимаем такое поведение, при котором пользователь уважает личную свободу других людей (не использует ИИ для манипуляции, слежки или обмана), не полагается слепо на гендерные, расовые или иные стереотипы, несет ответственность за контент, созданный с помощью ИИ [6]. Безопасное использование включает защиту персональных данных; осознание ограничений ИИ (нейросеть может ошибаться, «галлюцинировать»), соблюдение цифровой гигиены (совокупность правил, направленных на обеспечение безопасности, защиту личных данных и сохранение психологического благополучия человека при использовании цифровых технологий и интернет-пространства [7-8]).

Практика показывает, что разговоры на эти темы малоэффективны [9]. Намного лучше работают ситуационные задачи, в которых учащийся оказывается перед проблемой, знакомой по жизни. Рассмотрим примеры таких кейсов использования ИИ в разных сферах деятельности человека.

Кейс-ситуации представлены как карточки (рис. 1). На каждой указана некоторая сфера деятельности человека и небольшая ситуационная задача по использованию ИИ в этой сфере. Далее следует вопрос, о изложенной ситуации, и три варианта ответа, отражающих разный уровень этичности и безопасности действий на основе рекомендаций искусственного интеллекта применительно к решению описанной ситуации. Среди вариантов ответа нет однозначно правильного. Смысл кейсов заключается в обдумывании и обсуждении ситуации, что учит критически относиться к рекомендациям ИИ. Ситуации моделируют реальные случаи, в которых может оказаться любой человек.

Транспорт	Торговые места
Ситуация Пассажир прикладывает банковскую карту к турникету. ИИ-антифрод банка блокирует операцию, посчитав ее подозрительной (человек редко пользуется картой или только что была операция в другом городе). Турникет закрыт.	Ситуация Покупательница выбирает овощи. "Умные весы" с камерой и ИИ автоматически определяют сорт помидора и его цену, но перепутали "сливку" с "бычьим сердцем" (разная цена). Женщина возмущена.
Вопрос Что должен сделать сотрудник метро? Варианты А. Открыть турникет и пустить бесплатно. Б. Кричать: "Платите наличкой или картой другого банка". В. Объяснить пассажиру ситуацию, предложить пройти через кассу или попробовать другой способ оплаты, сохраняя спокойствие.	Вопрос Как должен поступить продавец? Варианты А. Обвинить женщину в обмане. Б. Сказать: "Компьютер лучше знает, что это за сорт". В. Успокоить покупательницу, вручную перевесить товар по той цене, которую назвала она, и сообщить администратору о сбое в базе данных ИИ.

Рис. 1 – Примеры карточек с кейс-ситуациями

На рисунке 2 представлен кейс, который формирует у обучающихся понимание, что этичное и безопасное использование ИИ в медицине не сводится к простому выбору «верить – не верить» алгоритму. Здесь нет единственно верного ответа: каждый из трех предложенных вариантов (положиться на ИИ, скрыть прогноз или сообщить с психологом) имеет свои плюсы и минусы. Более того, три варианта на карточке – это не ограничение, а стартовая точка для дискуссии. В ходе обсуждения, учащиеся могут предлагать собственные решения: например, сначала провести беседу с родственниками, попросить ИИ пересчитать вероятность с учетом тревожности или назначить психотерапевтическую подготовку перед операцией. Такой подход учит не бояться отходить

от готовых ответов, аргументировать свою позицию и понимать, что в реальной жизни важнее всего учитывать конкретного человека, а не слепо следовать алгоритму или инструкции.

Здравоохранение

Ситуация
ИИ-система, анализирующая истории болезней, выдала прогноз, что у пациента в отделении высокая вероятность развития послеоперационных осложнений. Врач знает, что пациент очень тревожный и мнительный.

Вопрос
Должен ли врач сообщить пациенту о мрачном прогнозе ИИ?

Варианты
А. Уточнить прогноз, так как ИИ не учитывает силу духа пациента.
Б. Провести дополнительную диагностику, но пациенту сказать лишь о плановых мерах предосторожности, не упоминая "цифры от ИИ", чтобы избежать стресса.
В. Сообщить все детали прогноза, чтобы пациент был готов к любым исходам, но сделать это максимально деликатно, совместно с психологом.

Рис. 2 – Кейс-ситуация в сфере здравоохранения

Кейс на рисунке 3 формирует у школьников критическое отношение к детекторам ИИ: программа показывает лишь вероятность, а не истину. Здесь нет единственного правильного ответа, потому что каждый вариант несет свои риски: двойка поспешна, игнорирование безответственно, беседа – разумна, но не всегда достаточна. Обучающиеся могут предлагать свои решения: например, дать ученику переписать сочинение от руки, попросить показать черновики или провести блиц-опрос по теме. Такой подход учит, что оценка человека не может быть автоматической, и что в спорных ситуациях важнее диалог, а не слепая вера в алгоритм.

Учебные заведения

Ситуация
Ученик сдал сочинение, которое, по мнению учителя, написано идеально, но стиль явно отличается от обычного почерка ученика. Программа проверки на ИИ показывает 90% вероятности, что текст сгенерирован.

Вопрос
Как поступить учителю?

Варианты
А. Поставить двойку сразу, основываясь на результате работы детектора.
Б. Не обращать внимания, так как главное – чтобы текст был грамотным.
В. Побеседовать с учеником, предложить ему устно защитить сочинение или объяснить тему, чтобы выяснить, разбирается ли он в материале.

Рис. 3 – Кейс-ситуация в сфере образования

Использование кейсов на уроках и во внеурочной деятельности позволит учащимся: выявлять скрытые риски ИИ-сервисов (сбор данных, предвзятость, необоснованное доверие); применять правило «остановись и подумай» перед тем, как передать информацию нейросети; отстаивать свою цифровую приватность и уважать чужую даже в учебных ситуациях.

Вопрос формирования навыков этичного и безопасного использования ИИ не может быть решен разовой беседой или запретом на использование нейросетей. Он требует регулярной практики, где учащийся сам проживает проблему, обсуждает ее с одноклассниками и взвешивает преимущества технологии и связанные с ней опасности. Предложенные кейс-ситуации становятся для учащихся понятными, увлекательными и запоминающимися. Учителям можно адаптировать кейс-ситуации под возраст учащихся.

Научный руководитель: А. А. Францкевич, кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ имени М. Танка

Литература

1. UNESCO. AI and Education: Guidance for Policy Makers. – Paris : UNESCO Publishing, 2021. – 124 p.
2. Флориди, Л. Этическая революция в искусственном интеллекте / Л. Флориди ; пер. с англ. А. Красникова. – М. : Альпина ПРО, 2021. – 320 с.
3. Сметанкина, Л. В. Возможности, ограничения и проблемы использования кейс-метода в процессе обучения / Л. В. Сметанкина. // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 5-1. – С. 155-162.
4. Сурмин, Ю. П. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Ю. П. Сурмин, А. И. Сидоренко, В. Лобода [и др.] ; под ред. Ю. П. Сурмина. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
5. Ерина, И. А. Кейс-метод как ведущая технология формирования коммуникативной компетентности / И. А. Ерина, С. П. Черкашина, В. А. Лапшин // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 5. – С. 112-118.
6. ЮНЕСКО. Рекомендация по этике искусственного интеллекта [Электронный ресурс]. – Paris : UNESCO, 2021. – Режим доступа: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455_rus. – Дата доступа: 03.03.2026.
7. Шпылева, Е. А. Цифровая гигиена: как обезопасить себя в мире информационных технологий / Е. А. Шпылева; науч. рук. М. Н. Садовская // Национальная экономика Республики Беларусь: проблемы и перспективы развития : материалы XVIII Международной научно-практической конференции, Минск, апрель 2025 года / Министерство образования Республики Беларусь, Белорусский государственный экономический университет ; [ред. колл.: А. А. Быков (председатель) и др.]. – Минск : БГЭУ, 2025. – С. 468-470.
8. О персональных данных : Закон Респ. Беларусь, 10 нояб. 2021 г., № 133-З // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2021. – № 2/2890. – С. 85-112.

9. Сыпко, Е. В. Кейс-метод как ведущая технология в системе высшего образования / Е. В. Сыпко, В. И. Власова // Бизнес. Образование. Право. – 2023. – № 1(62). – С. 339-343.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ

И. В. Шараева

ВГУ имени П. М. Машерова (Витебск),

В. В. Масич

Белорусская государственная сельскохозяйственная академия (г. Горки)

Ключевые слова: заочная форма получения образования, организационно-тематический план, самостоятельная работа студентов, цифровая образовательная среда вуза.

Аннотация. Приведен анализ использования организационно-тематического плана самостоятельной работы студентов-заочников по изучению дисциплины «Информационные технологии» в межсессионный период, интегрированного с инструментами цифровой образовательной платформы MoodleCloud.

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR INDEPENDENT WORK OF CORRESPONDENCE STUDENTS

I. V. Sharaeva

Vitebsk State P. M. Masherov University (Vitebsk)

V. V. Masich

Belarusian State Agricultural Academy (Gorki)

Keywords: correspondence education, organizational and subject plan, independent student work, university digital educational environment.

Annotation. This paper analyzes the use of an organizational and subject plan for independent work of distance students in the "Information Technology" course during the intersession period, integrated with the tools of the MoodleCloud digital educational platform.

Заочная форма получения высшего образования представляет собой сложный и требовательный формат обучения, поскольку требует от студента высокой личной дисциплины, развитых навыков самоорганизации и умения

эффективно совмещать профессиональную деятельность с интенсивной учебной. Вместе с тем, качество подготовки, объем изучаемого материала и итоговые требования к уровню знаний выпускников заочной формы полностью сопоставимы с образовательными стандартами очного отделения. В связи с этим, преподавателям следует активизировать самостоятельную работу студентов-заочников в межсессионный период путем четких графиков выполнения заданий, системного контроля и своевременных консультаций, используя для этого инструменты цифровой образовательной среды вуза.

В данной работе описываются результаты использования организационно-тематического плана (ОТП) самостоятельной работы студентов-заочников в межсессионный период по изучению дисциплины «Информационные технологии». Организационно-тематически план был разработан и внедрен в учебный процесс по подготовке студентов-заочников специальности «Производство продукции растительного происхождения». Результаты входного контроля по дисциплине в период сессии позволяют говорить о положительном влиянии организационной самостоятельной работы студентов на их успеваемость. Критериями эффективности интеграции ОТП с инструментами платформы MoodleCloud представлены через положительные и отрицательные характеристики, высказанные студентами в ходе беседы.

В Кодексе РБ об образовании представлено базовое определение заочной формы получения образования «предусматривающее преимущественно самостоятельное освоение содержания образовательной программы» [1] студентом с периодическим личным участием в занятиях и аттестации сессионного периода. Приемная кампания на заочную форму обучения в аграрные вузы на сельскохозяйственные специальности проводится в более поздние сроки (ноябрь-декабрь учебного года), чем на очную форму. В Белорусской государственной сельскохозяйственной академии по заочной форме ведется подготовка специалистов по 14 специальностям и количество студентов составляет около 4500 человек [2]. При заочной форме обучения цифровая образовательная среда вуза становится главным средством организации взаимодействия между студентами и

преподавателями в межсессионный период. В связи с этим, важно понимать, как цифровая образовательная среда вуза может способствовать повышению эффективности заочного обучения и улучшению качества образования.

Цифровая образовательная среда (ЦОС) – это цифровое пространство, состоящее из открытой совокупности информационных систем, которые объединяют всех участников образовательного процесса. «В ЦОС входят следующие элементы: а) технологическая инфраструктура (высокоскоростной интернет, интерактивные доски и планшеты; б) образовательные ресурсы и контент (электронные учебники, видеоуроки и интерактивные задания); в) системы управления обучением» [3, с.102]. «Наиболее существенной методической целью обучения студентов-заочников с использованием цифровой образовательной среды является повышение качества и эффективности процесса обучения за счет использования информационно-коммуникационных технологий во внеаудиторной деятельности» [4, с. 197]. Правильная организация и эффективность самостоятельной работы во многом определяет успешность сдачи промежуточной аттестации по дисциплине. Самостоятельная работа по дисциплине «Информационные технологии» для заочной формы обучения предполагает: самостоятельное изучение теоретического материала; выполнение лабораторных работ; выполнение контрольных работ; подготовку к промежуточной аттестации. При этом студенту необходимо использовать ЭУМК по дисциплине, и ориентироваться на учебную программу по дисциплине, подготовленную преподавателями, содержание теоретического материала, методические указания к лабораторным работам, порядок и образцы их выполнения, перечень контрольных работ, вопросы и задания по промежуточной аттестации. Для того, чтобы самостоятельная работа студентов заочной формы обучения была эффективной, необходимо выполнение следующих условий:

1. Прочная мотивация, формирующаяся, в частности, на установочных лекциях;

2. Наличие качественного учебно-методического, информационно-коммуникационного, справочного материала, его доступность в любой момент времени;

3. Регулярная консультационная помощь со стороны преподавателя и контроль с целью повышения стимуляции с одной стороны и предотвращения, и исправления ошибок, неточностей в работах с другой стороны;

4. Внедрение организационно-тематического плана самостоятельной работы в межсессионный период.

Как показывает практика преподавания, самостоятельная работа студентов-заочников практически отсутствует и сводится лишь к скачиванию материалов с ресурса, указанного на общем собрании студентов-заочников. По дисциплине «Информационные технологии» отменены установочные лекции, что является, по нашему мнению, большой ошибкой. Установочная лекция – это инструктаж, помогающий осмыслить содержание дисциплины, осознать требования к ее освоению. При заочной форме обучения установочная лекция играет ключевую роль, так как организует работу по изучению дисциплины, систематизируют материал, определяет четкое направление самостоятельной работы студентов, формируют мотивацию студентов, погружая их в дисциплину перед длительным периодом самостоятельного изучения. Исключение таких лекций лишает студентов-заочников необходимого методического ориентира и существенно снижает качество подготовки.

Успешность освоения учебных дисциплин напрямую зависит от уровня самоорганизации студентов, поскольку именно способность самостоятельно планировать время, расставлять приоритеты и проявлять дисциплину становится основой для познавательной деятельности. Планирование самостоятельной работы студентов-заочников должно начинаться сразу после установочной лекции. Значение планирования самостоятельной работы заключается в том, что оно позволяет осуществлять самоорганизацию студента, видеть перспективу работы, распределять время и использовать его рационально, что способствует дисциплинированию обучающегося.

С целью повышения эффективности самостоятельной работы по изучению дисциплины «Информационные технологии» нами разработан и введен в ЭУМК организационно-тематический план самостоятельной работы студента-заочника в межсессионный период (табл.1).

Таблица 1 - Организационно-тематический план самостоятельной работы студентов-заочников

Дисциплина Курс / Се- местр	Период	Тема	Теория	Прак- тика	Дата кон- троля	Средства контроля
Информаци- онные тех- нологии 1 курс 1 семестр	1–2 недели январь	Основные по- нятия ИТ. Прикладное ПО	Теоретиче- ский мате- риал 1–3		22.01	Тест 1
	3–4 неделя января	Информацион- ная безопас- ность	Теоретиче- ский мате- риал 4		30.01	Тест 2
	1–2 неделя февраля	Текстовый про- цессор		Прак- тика 1– 4	16.02	Результаты выполненных заданий. Тест 3
	3–4 неделя февраля	Электронные таблицы		Прак- тика 5–8	28.03	Результаты выполненных заданий. Тест 4
	1–2 неделя марта	Электронные таблицы		Прак- тика 9–10	15.03	Результаты выполненных заданий. Тест 5

Реализация этого плана ориентирована на использование функционала цифровой образовательной платформы вуза. Организационно-тематический план самостоятельной работы представляет собой выстроенный график изучения тем дисциплины, «контрольные точки» и средства контроля. План составляется ведущим преподавателем по дисциплине и позволяет создать оптимальные условия для активизации самостоятельной работы. Через ресурсы цифровой образовательной платформы вуза студенты-заочники получают доступ к образовательным материалам: ЭУМК, учебникам, методическим пособиям, организуют свою самостоятельную работу согласно организационно-тематическому плану соблюдая временной период и контрольные точки. Все составляющие учебные элементы дисциплины изучаются согласно учебной программе, в своей структуре чередуются самостоятель-

ное изучения с консультацией преподавателя, самостоятельное выполнение лабораторных работ, тесты и представление результатов лабораторных работ в период дат контроля. Такая организация самостоятельной работы может быть осуществлена только при полноценном функционировании цифровой образовательной платформы вуза. В период сессии для группы студентов-заочников (экспериментальная группа) был проведен входной контроль по дисциплине «Информационные технологии», результаты которого сравнивались с результатами студентов-заочников предыдущего года обучения (контрольная группа). Проведенный входной контроль показал существенную разницу в уровне усвоения материала. В контрольной группе с тестированием, пороговый уровень прохождения которого – 75 %, успешно справились 43 % студентов. В экспериментальной группе, где в межсессионный период использовался организационно-тематический план и ресурсы цифровой образовательной платформы, количество студентов, преодолевших 75-процентный барьер, оказалось выше и составило 51 %. Отсутствие полноценно функционирующей платформы для организации дистанционного обучения в учреждении образования, сориентировало нас использовать LMS MoodleCloud.

Критериями эффективности использования данной платформы могут являться положительные и отрицательные характеристики (табл. 2), выделенные в результате беседы со студентами. Анализ характеристик демонстрирует преимущество положительных аспектов, что подтверждает необходимость существования данной платформы в образовательном процессе.

Таблица 2 - Анализ использования ресурсов MoodleCloud для организации самостоятельной работы студентов-заочников в межсессионный период

№ п. п.	Положительные характеристики	Отрицательные характеристики
1.	Централизованный доступ ко всем учебным материалам в любое время и с любого устройства, это критически важно для самостоятельной работы студентов-заочников	Неравенство в доступе к технологиям и Интернету, технические сбои, связанные с одновременным доступом большого количества пользователей, или при работе с мультимедийным контентом
2.	Инструменты для асинхронной работы: интерактивные лекции, тесты для самоконтроля, мониторинг обучения	Интерфейс программы перегружен и не всегда понятен. Чтобы найти нужную функцию, требуется совершить

		слишком много кликов, что создает дополнительные неудобства
3.	Триггерные события (например, открытие темы курса только после успешного прохождения теста)	Отсутствие личного общения и взаимодействия
4.	Встроенный «Журнал оценок» и возможность оставлять комментарии и отзывы делает обратную связь более персонализированной, что важно для студентов, не имеющих частого личного контакта с преподавателем.	Полноценная работа с курсом требует постоянного подключения к Интернету.
5.	Наличие форумов, чатов, личных сообщений позволяет организовать общение между студентами и преподавателем, не прибегая к мессенджерам.	Изучение дисциплины в цифровой среде требует специальной подготовки.
6.	Обучение в цифровой среде способствует развитию цифровых навыков работы с информационными технологиями	

Применение организационно-тематического плана самостоятельной работы студентов-заочников, а также интеграция средств цифровой образовательной платформы LMS MoodleCloud имеет ряд особенностей. Во-первых, организационно-тематический план хорошо согласуется с модульным построением дисциплины, распределяя темы по структурным элементам курса. Во-вторых, наличие обратной связи и консультационная поддержка, которые позволяют оперативно решать возникающие вопросы и не накапливать их. В-третьих, данная организация самостоятельной работы студентов в межсессионный период требует применения специфических форм отчетности и текущего контроля, адаптированных под ограниченные сроки сдачи заданий. Тесты, контрольные работы и задания, должны быть направлены не просто на фиксацию факта выполненной работы, а на системную проверку сформированности знаний, умений, навыков и освоенных способов деятельности.

Анализ применения организационно-тематического плана самостоятельной работы студентов в межсессионный период позволил выделить условия, при которых это средство активизации будет работать более эффективно: качественное учебно-методическое обеспечение учебной дисциплины с навигационными компонентами; развитая и полноценно функционирующая система управления обучением, способствующая доступности учебного материала в любое время и из любой

точки; система дистанционного консультирования и обратной связи, позволяющая четко регламентировать каналы связи с преподавателем: еженедельные онлайн-консультации, форумы для вопросов в системе LMS; эффективная система промежуточного контроля, обеспечивающая стимулирующие и ориентирующие функции.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что разработанный организационно-тематический план самостоятельной работы студентов-заочников, интегрированный в цифровую образовательную платформу, доказал свою эффективность. Его структура, построенная с учетом временных ограничений межсессионного периода и модульного принципа построения дисциплин, обеспечила логичную и равномерную учебную нагрузку на студентов. Интеграция плана с инструментами цифровой платформы создала условия для оперативного доступа к учебно-методическим материалам, внедрения эффективной системы текущего контроля с четкими сроками сдачи заданий и поддержка непрерывной обратной связи с преподавателями. Предложенная организация самостоятельной работы позволила повысить академическую успеваемость, о чем свидетельствует рост числа студентов, успешно прошедших входное тестирование с результатом выше 75%. Это позволяет использовать организационно-тематический план в практике организации заочного обучения.

Научный руководитель: В. В. Масич, доктор педагогических наук, профессор, Белорусская государственная сельскохозяйственная академия.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=11031&p0=hk1100243> (дата обращения: 11.03.2026).
2. Официальный сайт Белорусская государственная сельскохозяйственная академия. Заочная форма обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://baa.by/zaochnoe/> (дата обращения: 12.03.2026)
3. Каптерев, А. И. Введение в цифровую дидактику : научно-практ. пособие / А. И. Каптерев, С. В. Чискидов. – Москва : МГПУ, 2025. – 113 с.
4. Лобан, И. И. Электронная образовательная среда как фактор повышения качества образования / И. И. Лобан, И. В. Шараева // Проблемы продовольственной безопасности : материалы Междунар. науч.-практ. конф.: В 2-х частях, Горки, 19–21 января 2023 года. – Горки: Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, 2023. – С. 194–198.

**ПОТЕНЦИАЛ МУЗЕЯ НА БАЗЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ**

А. А. Эстранова

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: учащиеся, образовательный результат, музей, потенциал музея.

Аннотация. В статье раскрывается потенциал школьного музея в повышении качества образовательных результатов учащихся. Автор рассуждает о миссии современного школьного музея, его специфике, представляет опыт работы музея истории народного образования средней школы №13 г. Жлобина.

**THE POTENTIAL OF A MUSEUM BASED ON AN EDUCATIONAL
INSTITUTION TO IMPROVE THE QUALITY OF STUDENTS
EDUCATIONAL OUTCOMES.**

A. A. Estranova

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Key words: students, educational result, museum, museum potential.

Annotation. The article reveals the potential of a school museum in improving the quality of educational outcomes of students. The author discusses the mission of the modern school museum, its specifics presents the experience of the museum of history of public education of secondary school №13 in the city of Zhlobin.

Идея использования музеев в образовательной среде школы находит отражение в трудах классиков педагогики. П. П. Каптерев, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др. научно обосновали роль музеев в трансляции духовного и культурного опыта, накопленного человечеством.

Проблема использования ресурсов музейной педагогики в урочной и внеурочной работе освещается современными исследователями Г. Ю. Беляевым, В. П. Грицкевич, М. Г. Корепановой, В. Л. Лозицким, Б. А. Столяровым,

В. Е. Тумановым и др. Ученые подчеркивают, что цель современных школьных музеев заключается в создании условий для личностного развития учащихся через их включение в разнообразную деятельность. Как отмечает В. Е. Туманов, школьный музей является структурным подразделением учреждения образования и выступает: 1) центром создания «летописи» школы, края; 2) научно-исследовательской лабораторией; 3) пространством для профессиональных проб, где можно примерить роли исследователя, экскурсовода, организатора мероприятия.

Отличительными признаками школьного музея, по мнению современных исследователей, являются: наличие фонда подлинных материалов, деятельность Совета музея, укрепление социального партнерства, создание экспозиций в соответствии с логикой разделов музея. В. К. Бикметова выделяет следующие специфические особенности школьных музеев: краеведческая направленность деятельности музея; активное участие учащихся в создании музейных продуктов; неформальный характер создания музея [2].

В ходе анализа педагогической литературы и образовательной практики нами выявлен образовательный потенциал современного школьного музея, который проявляется в расширении знаний учащихся через изучение фактов и документов, историй жизни людей; осознании личной сопричастности к масштабным историческим событиям; формировании понимания неразрывной связи истории семьи, школы, малой родины и страны в целом; влиянии на профессиональное самоопределение. На базе учреждений общего среднего образования функционируют различные виды музеев: военно-исторические, краеведческие, этнографические, литературные, музеи истории учреждений образования и развития образования в регионе. Образовательная функция всех видов музеев приобретает сегодня новую динамику и особую ценность. Образовательный потенциал музеев реализуется через конкретизацию и расширение знаний, полученных на уроках. Интеграция музейного пространства в учебный процесс осуществляется посредством применяемых художественных средств (фотографии, репродукции, видеоматериалы); социально-средовых

ресурсов (семейные традиции, обычаи, домашние реликвии); деятельностных форм (различные виды художественно-творческой, исследовательской и поисковой работы) [3].

Ведущей функцией современного школьного музея является воспитательная функция. Участие в поисковой работе, встречи с ветеранами войны, известными людьми Беларуси, сопричастность с судьбами выдающихся людей влияет на эмоционально-ценностную сферу детей и подростков, воспитывает уважительное отношение к историческому прошлому своей страны, культурному наследию белорусского народа. Личное соприкосновение с подлинными письмами, документами, реликвиями формирует у учащихся непримиримость к искажению истории, вырабатывает собственную гражданскую позицию.

Результаты исследования, проведенного в рамках СНИЛ «Инновационный опыт педагога», свидетельствуют, что школьные музеи выступают важнейшим средством формирования у учащихся уважительного отношения к педагогу. Члены СНИЛ уже два года работают над проектом «Эпоха и учитель». Они собирают и анализируют материалы о музеях, функционирующих на базе школ. Приведем конкретный пример о деятельности музея на базе средней школы №13 г. Жлобина.

Музей истории народного образования Жлобинщины действует четверть века. Сотрудники музея проводят большую культурно-просветительскую работу среди учащихся, родителей и педагогической общественности. В музее функционирует 16 экспозиций. Наиболее ценными считаются экспозиции, которые отражают деятельность педагогов Жлобинщины в годы войны, жизнь малолетних узников фашистского концлагеря «Озаричи», которые впоследствии стали учителями.

В центре музея располагается экспозиция, посвященная Заслуженному учителю Белорусской ССР В. И. Исаевой. Педагог испытала на себе все ужасы геноцида белорусского народа в Озаричском концентрационном лагере: страх, голод, нечеловеческие условия, болезни. Спасли ее от смерти советские солдаты.

После войны В. И. Исаева закончила Новозыбицкий государственный педагогический институт по специальности «химия». Работала учителем химии в Белгородской области. В 1960 году вернулась в Беларусь. Преподавала химию в сельской школе, средней школе №9 г. Жлобина, возглавляла партийную организацию.

В школу №13 г. Жлобина В. И. Исаева пришла в 1997 году. По ее инициативе в школе были созданы профильные химико-биологические классы. Среди ее выпускников сотни врачей, инженеров химической и пищевой промышленности.

Валентина Ивановна Исаева проработала в школах Жлобинского района 54 года. Ее имя занесено в книгу «Память. Жлобин. Жлобинский район». Педагог внесла большой вклад в создание и развитие школьного музея, в котором часто сама проводила беседы с экскурсантами. В апреле 2015 года Валентина Ивановна выступила с докладом на Международной учительской конференции «Педагоги Жлобинщины в фронтовой гимнастерке».

За долгую педагогическую карьеру В. И. Исаева неоднократно удостоивалась различных наград и званий. Она награждена Почётной грамотой Верховного Совета БССР, Почётной грамотой Министерства просвещения БССР, почётным нагрудным знаком «Выдатнік народнай асветы», медалью «За доблестный труд», орденом «Знак почёта», избиралась делегатом Всесоюзного съезда учителей, депутатом Гомельского областного Совета народных депутатов.

В. И. Исаева передала школьному музею много ценных экспонатов, проводила в музее Уроки мужества, классные и информационные часы. Встречи учителей и учащихся Жлобинщины с этой удивительной женщиной, которая несмотря на все пережитые испытания и трудности, сумела пронести сквозь всю свою жизнь образ настоящего учителя, навсегда останутся в памяти. Многие старшеклассники после встреч с Заслуженным учителем В. И. Исаевой все чаще стали задумываться о выборе именно педагогической профессии.

В 2019 году средней школе №13 г. Жлобина было присвоено имя В. В. Гузова. В школьном музее стала функционировать экспозиция, посвященная талантливому педагогу. Успешный учитель своим личным примером показывал ученикам, каким должен быть человек, передающий знания. Многие выпускники последовали примеру своего педагога, тоже стали учителями.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что музеи, созданные на базе учреждений общего среднего образования, получили развитие и признание. Музеи являются не только центрами сохранения историко-культурного наследия, но и инструментами патриотического и гражданского воспитания. Они оказывают большое влияние на качество учебного и воспитательного процессов. Образовательный потенциал музея заключается в развитии исследовательских умений, речи учащихся, их творческих способностей, преодолении предметной разобщенности, усвоении полного цикла научной деятельности.

Научный руководитель: Л. А. Козинец, кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ имени М. Танка

Литература

1. Корепанова, М. Г. Роль музейной педагогики в процессе повышения социальной активности подростков / М. Г. Корепанова // Journal of Scientific Research Publications. – 2015. – № 5 (25). – С. 69-90.
2. Бикметова, В. К. Воспитальный ресурс школьного музея / В. К. Бикметова // Учитель. – 2020. – № 2. – С. 80-82.
3. Мирошникова, Г. В. Школьный музей как составляющая открытого образовательного пространства : методическое пособие / Г. В. Мирошникова. – М. : МАКС ПРЕС, 2023. – 144 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

В. Я. Юденко

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: методическая работа, цифровая среда, учреждение дошкольного образования, онлайн-платформа.

Аннотация. В статье представлены аспекты организации методической работы в учреждении дошкольного образования. А также наряду с традиционными ограничениями приведены потенциальные возможности развития методической службы детского сада в условиях цифровой образовательной среды.

ORGANIZING METHODOLOGICAL WORK IN A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION USING A DIGITAL ENVIRONMENT

V. Ya. Yudenko

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: methodological work, digital environment, preschool education institution, online platform.

Annotation. This article presents aspects of organizing methodological work in a preschool education institution. Along with traditional limitations, it also explores potential opportunities for developing a kindergarten's methodological service in a digital educational environment.

В настоящее время источником формирования представлений ребенка об окружающем мире, общечеловеческих ценностях, отношениях между людьми становятся не только родители, социальное окружение и образовательные организации, но и медиаресурсы. Для современных детей познавательная, исследовательская, игровая деятельность с помощью компьютерных средств является повседневным, привлекательным занятием, доступным способом получения новых знаний и впечатлений.

Вместе с тем, методическая работа в учреждениях дошкольного образования, традиционно выступающая механизмом профессионального развития

педагогических кадров и обеспечения качества образовательного процесса, нуждается в переосмыслении своих форм, методов и средств в контексте цифровой трансформации. Цифровая образовательная среда открывает принципиально новые возможности для организации методического сопровождения педагогов, создания условий для непрерывного профессионального роста, обмена передовым опытом и коллективной рефлексии педагогической практики, что определяет высокую степень актуальности настоящего исследования.

Основные направления цифровизации образовательной среды учреждения образования связаны с развитием ресурсов и материально-технической базы организации, формированием кадровых ресурсов, подготовкой программных и учебно-методических ресурсов.

Методическая работа в учреждении дошкольного образования традиционно рассматривается как система мер, направленных на повышение профессиональной компетентности педагогов, совершенствование образовательного процесса и обеспечение качества дошкольного образования [3]. Цифровизация образования открывает новые возможности для трансформации методической работы, делая ее более гибкой, доступной и персонализированной.

Е. А. Дьякова и Г. Г. Сечкарева исследуют цифровизацию образования как основу подготовки педагога XXI века, выявляя проблемы и решения. Авторы отмечают: «специфика дошкольного образования требует особого подхода к цифровизации методической работы, учитывающего ограниченность использования цифровых технологий непосредственно в работе с детьми и акцентирующего внимание на цифровой поддержке профессиональной деятельности педагогов» [2, с. 28]. Ученые подчеркивают, что цифровая среда в дошкольном образовании должна в первую очередь служить инструментом методической работы, а не средством обучения детей.

Обращаясь к практике дошкольного образования, необходимо проанализировать методическое пособие по цифровой образовательной среде электронного обучения, подготовленное Е. Е. Дурноглазовым с соавторами. Авторы отмечают: «цифровая образовательная среда должна включать не только

технологические инструменты, но и методическое сопровождение их использования, включающее инструкции, примеры применения, рекомендации по адаптации под конкретные условия» [4, с. 22]. Исследователи выделяют следующие компоненты методического обеспечения цифровой среды:

- методические рекомендации по использованию цифровых инструментов;
- банк примеров успешных практик применения цифровых технологий;
- систему консультационной поддержки педагогов;
- инструменты самооценки цифровой компетентности;
- программы повышения квалификации в области цифровых технологий.

Развивая эту мысль, Д. В. Буданцев в обзоре российских научных публикаций по цифровизации образования отмечает: «цифровизация методической работы предполагает не только использование цифровых инструментов, но и изменение самой философии методического сопровождения педагогов, переход от директивной модели к фасилитативной, от массовых форм к персонализированным траекториям профессионального развития» [1, с. 122]. Автор выделяет следующие направления трансформации методической работы в цифровой среде:

- от эпизодических методических мероприятий к непрерывному профессиональному развитию;
- от массовых форм работы к индивидуализированным траекториям;
- от трансляции готовых решений к совместному поиску и созданию методических разработок;
- от иерархического взаимодействия к сетевому профессиональному сообществу;
- от формального повышения квалификации к реальному развитию профессиональных компетенций.

Для систематизации потенциала цифровой образовательной среды в различных аспектах организации методической работы представляется целесообразным структурировать выявленные возможности в аналитической таблице.

Таблица - Потенциал цифровой образовательной среды в организации методической работы учреждения дошкольного образования

Аспект методической работы	Традиционные ограничения	Возможности цифровой среды	Примеры реализации
Доступ к методическим ресурсам	Ограниченность фондов методических кабинетов, территориальная привязка к месту хранения ресурсов	Неограниченный доступ к электронным методическим ресурсам из любого места в любое время	Электронные библиотеки, репозитории методических материалов, облачные хранилища
Профессиональное взаимодействие	Ограниченность взаимодействия педагогами одного учреждения, эпизодический характер методических мероприятий	Постоянное взаимодействие с педагогами разных учреждений, создание сетевых профессиональных сообществ	Профессиональные социальные сети, форумы, видеоконференции, вебинары
Повышение квалификации	Необходимость отрыва от работы, территориальная привязка к месту обучения, высокие финансовые затраты	Повышение квалификации без отрыва от работы, доступ к разнообразным образовательным программам, снижение финансовых затрат	Онлайн-курсы, вебинары, дистанционные программы, электронные образовательные модули
Обмен опытом	Ограниченность аудитории, эпизодический характер мероприятий по обмену опытом	Постоянная возможность представления опыта широкой аудитории, получение обратной связи	Платформы для публикации методических разработок, видеохостинги для размещения видеоуроков, профессиональные блоги
Методическое сопровождение	Ограниченность времени методиста, необходимость личного присутствия	Постоянная доступность методической поддержки, возможность дистанционного консультирования	Онлайн-консультации, системы обмена сообщениями, базы часто задаваемых вопросов
Мониторинг профессионального развития	Трудоемкость сбора и анализа информации, субъективность оценки	Автоматизация сбора и анализа данных, объективность оценки на основе цифровых следов	Электронные портфолио, системы мониторинга активности, инструменты аналитики
Планирование методической работы	Сложность учета индивидуальных потребностей всех педагогов	Персонализация методической работы на основе данных о профессиональных потребностях каждого педагога	Системы управления методической работой, инструменты планирования индивидуальных траекторий

Изучение представленных возможностей позволяет констатировать, что цифровая образовательная среда обладает значительным потенциалом для преодоления традиционных ограничений методической работы.

Как нам видится, цифровая образовательная среда представляет собой открытую систему цифровых ресурсов и технологий, направленную на повышение эффективности образовательного процесса посредством автоматизации различных аспектов методической работы учреждения дошкольного образования и обладающая высоким обучающим, диагностическим и прогностическим потенциалом. То, в какой степени будет востребован и использован педагогический потенциал этой среды, зависит от собственной субъектной активности и стремления педагога к постоянному самообразованию.

Научный руководитель: Т. Е. Титовец, кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ имени М. Танка.

Литература:

1. Буданцев, Д. В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций / Д. В. Буданцев // Молодой ученый. – 2020. – № 27 (317). – С. 120–127.
2. Дьякова, Е. А. Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения / Е. А. Дьякова, Г. Г. Сечкарева // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2. – С. 24–35.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании в новой редакции, изложенной Законом Республики Беларусь от 14 января 2022 г. № 154-З. – Режим доступа : <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> - Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Дата доступа : 21.03.2026.
4. Цифровая образовательная среда электронного обучения: метод. пособие / сост. Е. Е. Дурноглазов, Е. А. Кузнецова, И. В. Шевердин, Т. С. Горбулина, К. А. Колесниченко. – Курск: КИРО, 2019. – 64 с.

**MOTIVATIONAL SUPPORT FOR COGNITIVE ACTIVITY AND
SUBJECTIVE POSITION OF ADULT LEARNERS IN THE PROCESS
OF LEARNING CHINESE**

Ding Hao

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: motivational support; cognitive activity; subject position; adult learners; Chinese as a foreign language

Annotation. This paper explores motivational support for adult learners' cognitive engagement and agency in Chinese learning, drawing on three key motivation theories. It argues sustained participation stems from ideal L2 self, internalized goals and positive learning experiences, with pedagogical implications for adult Chinese teaching discussed.

**МОТИВАЦИОННАЯ ПОДДЕРЖКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
АКТИВНОСТИ И СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ВЗРОСЛЫХ
УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА**

Дин Хао

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Аннотация. В статье рассматривается мотивационная поддержка познавательной активности и субъектной позиции взрослых учащихся в процессе изучения китайского языка как иностранного. Опираясь на три ключевые теории мотивации, автор утверждает, что устойчивая познавательная активность формируется на основе образа идеального «Я» как носителя китайского языка, интернализованных целей и положительного опыта обучения. Предложены педагогические рекомендации для поддержки мотивации взрослых учащихся.

Ключевые слова: мотивационная поддержка, познавательная активность, субъектная позиция, взрослые учащиеся, китайский язык как иностранный

In the context of globalization and deepened Sino-foreign cooperation, Chinese proficiency has become a strategic resource for professional development, cross-cultural communication and academic collaboration, driving a rapid growth of

Chinese continuing education programs for adults [3]. However, learning Chinese poses unique challenges for adult learners: the logographic writing system, tonal phonology and cultural distance demand prolonged and intensive study [5]. Meanwhile, adults are often constrained by professional and family responsibilities, lack natural Chinese-speaking environments, and are prone to declining motivation, cognitive activity and subjective position, leading to high dropout rates [5].

Cognitive activity refers to intentional, goal-directed mental processes for knowledge acquisition and application involving critical thinking and metacognitive skills [5]. Subjective position denotes learners' sense of agency in learning, as active participants rather than passive knowledge recipients [1]. Existing foreign language motivation research mostly focuses on K-12 and university students with an emphasis on short-term motivation [4], while motivational support for adult Chinese learners remains under-explored. This paper addresses this gap by examining theoretical foundations and key influencing factors, and proposing pedagogical implications.

This study is guided by three research questions: (1) What are the theoretical foundations for motivational support in adult Chinese learning? (2) What factors influence the sustainability of their cognitive activity and subjective position? (3) What pedagogical strategies can support their motivation, cognitive activity and subjective position?

Contemporary second language motivation research has shifted from a static personality-trait perspective to a dynamic, self-oriented approach [4]. Three theoretical frameworks are core to understanding motivational support for adult Chinese learners.

Gardner's socio-educational model divides language learning motivation into integrative and instrumental orientations: the former refers to the desire to integrate into the target language community, and the latter to pragmatic goals such as career advancement [3]. For adult Chinese learners, the mutual reinforcement of both orientations is key to sustained cognitive activity and subjective position, as perceiving Chinese as both a career tool and a cultural bridge deepens their cognitive engagement and sense of agency.

Dörnyei's L2 Motivational Self System, based on "possible selves", includes three components [1]: the Ideal L2 Self (the fluent target language self, a core driver for subjective position), the Ought-to L2 Self (external expectation-driven self) and the L2 Learning Experience (situational factors like classroom atmosphere and learning success). For adults, a vivid, context-specific Ideal L2 Self acts as a "motivational compass" for sustained cognitive activity and agency [5].

Ryan & Deci's Self-Determination Theory (SDT) distinguishes autonomous and controlled motivation, emphasizing that autonomous motivation relies on the satisfaction of three basic psychological needs [2]: Competence (a sense of effectiveness), Autonomy (a sense of learning choice) and Relatedness (social connection). Empirical research confirms that satisfying these needs is positively associated with adult Chinese learners' engagement, persistence and subjective position [6].

Based on the above theories and Chinese as a foreign language (CFL) research, key factors influencing adult learners' cognitive activity and subjective position can be grouped into three levels.

At the personal-value level, a detailed, internalized Ideal L2 Self linked to professional and personal life scenarios is the most significant factor [1]. The integration of instrumental and integrative motives also matters: cognitive activity is most sustainable when career goals are combined with genuine cultural interest.

At the cognitive-affective level, four factors play key roles: (1) Self-efficacy (confidence in achieving learning results with effort) boosts cognitive activity by encouraging challenge-taking; (2) Language anxiety (triggered by Chinese's unique features) undermines active participation [7]; (3) Self-regulation strategies (planning, workload management) maintain focused cognitive effort [6]; (4) Positive emotions transform learning into a meaningful experience, enhancing cognitive engagement [5].

At the pedagogical-environmental level, critical factors include: a supportive teacher who balances demands and autonomy [5]; a structured yet flexible curriculum adapted to adult learners' pace [5]; authentic, communicative learning tasks;

digital/blended learning environments that support self-regulation [7]; and transparent assessment that shows visible progress to strengthen competence [2].

The above analysis yields targeted pedagogical implications for motivational support in adult Chinese teaching, centered on fostering ideal L2 self, satisfying basic psychological needs, creating positive learning experiences and managing language anxiety.

First, help learners construct a vivid Ideal L2 Self through reflective exercises (e.g., writing "My Chinese Future Self" for professional/personal contexts) [5], link language learning to long-term life trajectories, and guide regular reflection on progress to reinforce sense of agency.

Second, based on SDT, satisfy the three basic psychological needs: break complex skills into small steps and provide formative feedback for competence; offer choices in learning topics/strategies and incorporate learners' professional experience for autonomy; create collaborative learning opportunities and connect learners with Chinese-speaking communities for relatedness [2,6].

Third, optimize the L2 Learning Experience by using authentic communicative materials, providing timely constructive feedback, designing diverse engaging activities, and building a supportive classroom atmosphere where mistakes are viewed as learning resources [1].

Fourth, mitigate language anxiety by normalizing errors, providing structured practice before challenging tasks, using cooperative learning to reduce performance pressure, and teaching emotional management strategies to maintain cognitive activity [7].

This paper explores motivational support for adult learners' cognitive activity and subjective position in Chinese learning, based on three classic motivation theories. It concludes that sustained cognitive activity and subjective position result from the interaction of ideal L2 self, internalized goals and positive learning experiences, and are influenced by personal-value, cognitive-affective and pedagogical-environmental factors. Corresponding pedagogical implications are proposed to foster learners' motivation and agency. Future research should empirically test these strategies

in diverse continuing education contexts and explore the systematic integration of motivational support into adult Chinese programs.

Academic supervisor: S. Ya. Ermolich, PhD in Pedagogy, Associate Professor, BSPU named after M. Tank

References:

1. Dörnyei, Z. The L2 motivational self system // Motivation, language identity and the L2 self / eds. Z. Dörnyei, E. Ushioda. – Bristol : Multilingual Matters, 2009. – P. 9-42.
2. Ryan, R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55, no. 1. – P. 68-78.
3. Gardner, R. C. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation / R. C. Gardner. – London : Edward Arnold, 1985. – 180 p.
4. Dörnyei, Z. Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation // British Journal of Educational Psychology. – 2000. – Vol. 70. – P. 519-538.
5. Lam, S. S. M. Motivation in Chinese L2 learning: A review of theories and research findings / S. S. M. Lam, M. W. T. Cheng, J. S. Y. Wong // International Journal of Chinese Language Teaching. – 2023. – Vol. 6, no. 2. – P. 45–62.
6. Comanaru, R. Self-determination, motivation, and the learning of Chinese as a heritage language / R. Comanaru, K. A. Noels // Canadian Modern Language Review. – 2009. – Vol. 66, no. 1. – P. 131-158.
7. Xu, W. The roles of motivation, anxiety and learning strategies in online Chinese learning among Thai learners of Chinese as a foreign language / W. Xu, H. Zhang, P. Sukjairungwattana, T. Wang, // Frontiers in Psychology. – 2022. – Vol. 13. – P. 96-102.

DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCIES FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN CHINA: CHALLENGES AND STRATEGIES

Liang Yunqian

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: digital transformation, digital competencies, English language teachers, artificial intelligence, pedagogy.

Annotation. This article examines the necessity of developing digital competencies among English language teachers in China amidst the rapid digital transformation of the educational landscape. It highlights the integration of artificial intelligence and digital tools as essential components of modern pedagogical practice. The study suggests strategies for enhancing teachers' professional readiness to ensure effective student engagement and improved learning outcomes.

РАЗВИТИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КИТАЕ

Лян Юньцян

БГПУ имени Максима Танка (Минск)

Ключевые слова: цифровая трансформация, цифровые компетенции, учителя английского языка, искусственный интеллект, педагогика.

Аннотация. В статье анализируется развитие цифровых компетенций учителей английского языка в Китае в условиях быстрой образовательной трансформации. Рассматривается интеграция инструментов ИИ как необходимых компонентов современной педагогики и предлагаются стратегии повышения профессиональной готовности учителей. Исследование подчеркивает важность сохранения «субъектной позиции» педагога для обеспечения эффективного взаимодействия со студентами в цифровой среде.

Digital transformation is a daily reality, shifting pedagogy beyond just replacing textbooks with screens. For English teachers in China, a significant gap remains in "digital competence" despite hardware availability. Many educators struggle to integrate Artificial Intelligence (AI) effectively, leading to "digital anxiety" where

technology is perceived as a threat. This study argues for helping teachers regain their "subject position" – their active, conscious role in the classroom – to ensure digitalization leads to real progress[4, p.15;6].

This study relies on two interconnected pillars: the Competency-based Approach and the Teacher's Subject Position. These two concepts are intrinsically linked: digital competence is not merely a technical skill set but a clear manifestation of the teacher's subject position. Only when a teacher possesses the "academic confidence" to critically select and adapt AI tools – rather than passively following software prompts – can true digital competency be realized [4, p.18]. Furthermore, digital competence is a "meta-subject" skill. For an English teacher, this means using digital tools to bring real-world content – like science or history – into the classroom. By doing so, technology becomes a natural potential for developing students' engagement in research and project activities **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Artificial Intelligence in the modern Chinese classroom has evolved from a curiosity into a practical necessity, acting as a "digital teaching assistant". However, its integration requires a clear pedagogical strategy to truly serve students' functional literacy [7]. Language Assessment: AI platforms provide instant feedback on pronunciation and grammar, a task impossible for a teacher to manage individually for large classes. Teacher's Role: By automating basic corrections, AI frees teachers to focus on the learners' "subjective position," prioritizing complex communication and creative expression [4, p.20]. Research and Personalization: AI tools assist educators in analyzing performance data to identify learning gaps. This supports "meta-subject" integration, allowing teachers to tailor content to students' actual cognitive confidence levels rather than following a "one-size-fits-all" curriculum. Avoiding Dependency: A major risk of digital transformation is "digital dependency". If teachers over-rely on AI for lesson plans or grading, they risk losing their professional "subject position" [6]. The ultimate goal is to use AI to foster "academic confidence". An effective English teacher utilizes AI to spark interest while remaining the primary guide for the moral and cultural discussions central to language learning.

China's educational system has seen massive infrastructure investment, yet "digital transformation" is not progressing uniformly. While major cities utilize AI-driven interactive boards, rural schools often struggle with basic hardware maintenance, creating a "digital divide" that hinders the nationwide development of teacher competencies [3, p.5]. Beyond infrastructure, a significant psychological gap known as "digital anxiety" exists among educators. Many English teachers feel overwhelmed by the pressure to integrate new platforms. Consequently, they often use technology superficially – such as playing videos instead of fostering conversation – due to a lack of methodological training. Furthermore, most professional development programs adopt a "one-size-fits-all" approach, focusing on technical "how-to" rather than pedagogical "why". This leaves teachers technically proficient but lacking the "academic confidence" to adapt tools to specific classroom needs. Without focusing on the teacher's "subject position," digitalization risks becoming a mechanical process rather than a human-centered one[5]. Research also reminds us that weakening the teacher's active role may undermine educational interaction and long-term adjustment [0].

To address these challenges, teacher preparation must shift from "one-off" workshops to a long-term "career trajectory". First, training should focus on "pedagogical integration" rather than specific software, teaching educators to use digital tools to support "functional literacy" and "cognitive activity" [2;**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. This ensures students use platforms to actively communicate rather than just "clicking buttons". Second, fostering "academic and cognitive confidence" is essential through peer mentoring and collaborative "project activities". When teachers solve classroom problems together, they regain their "subject position" and view AI as a controllable resource [4,p.22;6]. Finally, schools should encourage "social initiatives" for sharing best practices, creating a community of learners dedicated to a "sustainable future".

Based on the analysis, I conclude that the digital transformation of English education in China must transcend mere technical proficiency. The core of this process is the restoration of the teacher's "subject position." This is research indicates

that even the most advanced AI tools cannot replace the teacher's role in fostering critical thinking and cultural empathy. Therefore, the primary goal of professional development should be the cultivation of "academic confidence"—enabling teachers to act as autonomous decision-makers who command technology rather than being commanded by it. Only through this human-centered integration can we achieve a sustainable and effective digital pedagogical environment.

Academic supervisor: S. Ya. Ermolich, PhD in Pedagogy, Associate Professor, BSPU named after M. Tank

References:

1. Desforges, C. The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review. / C. Desforges, A. & Abouchaar, – London: DfES, 2003.
2. European Commission. Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
3. Guo, L. J. Digital Literacy of Teachers in China: Policies, Practices, and Future Directions. / L. Guo, J. Huang // *Frontiers in Education*, № 6, – 2021. – P. 1-12.
4. Kozinets, L. A. “Development of the Subject Position of Students in the Educational Process.” // *Pedagogy*. – № 4. – 2019. – P. 15-22.
5. Selwyn, N. Education and Technology: Key Issues and Debates / N. Selwyn. – London: Bloomsbury Academic, – 2021.
6. Сиренко, С.Н. Расширение предметного поля учебной дисциплины на основе идей междисциплинарной интеграции (на примере дисциплины «Основы информационных технологий») / С.Н. Сиренко // *Инновационные образовательные технологии*. – 2013. – № 3. – С. 19–27.
7. Лидеры педагогической профессии: сценарии эффективной педагогической деятельности: учеб.метод. пособие / И.И. Цыркун, Л.А. Козинец, под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск : БГПУ, 2010. 256 с.
8. UNESCO. AI and Education: Guidance for Policy-Makers. – Paris: UNESCO. – 2021.

HISTORY OF THE INTRODUCTION AND USE OF ONLINE LEARNING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF SCHOOLS IN CHINA

Qin Zihang

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: digital educational ecosystem, english teaching, blended learning, educational equity.

Annotation. This paper reviews the history and characteristics of online learning implementation in Chinese schools. Starting with sporadic experiments in the late 1990s and early 2000s, China's online education has developed into a large-scale state-led digital ecosystem, boosted by national strategies and infrastructure construction. The COVID-19 pandemic in 2020 served as a critical catalyst, realizing large-scale application and system stress testing, while exposing problems such as the digital divide and psychological pressure. The study concludes that China's model features state coordination, technological innovation and cultural adaptation, pursuing educational equity and efficiency while facing challenges of communication-oriented learning and balanced development.

ИСТОРИЯ ВНЕДРЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛ В КИТАЕ

Цинь Цзихан

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Аннотация. В данной статье рассматривается история и особенности внедрения онлайн-обучения в китайских школах. Начиная с экспериментов в конце 1990-х и начале 2000-х годов, онлайн-образование в Китае превратилось в крупномасштабную государственную цифровую экосистему, подкрепленную национальными стратегиями и строительством инфраструктуры. Пандемия COVID-19 в 2020 году стала критическим катализатором, обеспечив масштабное внедрение и тестирование системы на прочность, а также выявив такие

проблемы, как цифровое неравенство и психологическое давление. В заключение исследования делается вывод, что китайская модель характеризуется государственной координацией, технологическими инновациями и культурной адаптацией, стремясь к равенству и эффективности образования, одновременно сталкиваясь с проблемами коммуникационно-ориентированного обучения и сбалансированного развития.

Ключевые слова: Цифровая образовательная экосистема, преподавание английского языка, смешанное обучение, равенство в образовании.

The history of the implementation and evolution of online learning in Chinese schools represents an impressive example of a targeted, state-led transformation, moving from local experiments to the creation of one of the world's largest digital educational ecosystems. Against the backdrop of global educational digitalization and China's pursuit of high-quality educational development, exploring the development process of online learning in Chinese schools is highly relevant to clarifying the path of educational modernization, solving the problem of unbalanced educational development, and optimizing the application of digital technology in basic education. This journey was not linear, but rather undulating, accelerated by both domestic strategic programs and responses to global challenges.

According to its development logic and practical characteristics, the application of online learning in Chinese schools can be divided into three core stages: the Embryonic Exploration Stage, the Infrastructure Construction and Systematic Preparation Stage, and the Pandemic-Catalyzed Practical Application Stage.

1. Embryonic Exploration Stage. The origins of online education in China can be traced back to the late 1990s and early 2000s, an era that can be described as a period of sporadic experimentation and distance teleeducation.

Driven by the global trend toward information technology and supported by growing internet infrastructure, the first projects began to emerge in major cities (Beijing, Shanghai, Guangzhou). These were typically initiatives of enthusiasts or commercial companies offering supplementary courses and online tutoring. At the same time, to overcome the educational disparity between developed coastal regions and remote rural areas, the

government actively developed a satellite television education system, which became the prototype for future mass online platforms. The technologies were simple, the reach was limited, and pedagogical design often boiled down to broadcasting lectures. However, this period laid a crucial foundation: an understanding of the potential of technology to address the country's large-scale social and educational challenges.

2. Infrastructure Construction and Systematic Preparation Stage. Back in the early 2000s, the government launched ambitious programs to close the "digital divide" between megacities and remote rural areas. Under the "Universal Broadband Access" and "Internet to Every Village" projects, fiber-optic networks were actively installed, along with 4G and later 5G cell towers, even in the most remote areas of Tibet and Xinjiang. At the same time, schools were being equipped en masse. Classrooms were ubiquitously equipped with interactive whiteboards and projectors, and computer labs with internet access became standard not only in cities but also in rural schools. Government subsidies and partnerships with major tech companies made it possible to provide students, especially those from low-income families, with personal devices for learning.

3. Pandemic-Catalyzed Practical Application Stage. A qualitative leap and the transition to a phase of full-scale implementation and stress testing of the system were triggered by the COVID-19 pandemic in 2020. The widespread quarantine and school closures across the country presented both an unprecedented challenge and a trigger. Within just a few weeks, online learning transformed from a promising technology into the only possible way to continue the educational process for hundreds of millions of schoolchildren. State platforms, having undergone preliminary testing, were quickly scaled up to withstand the enormous workload. This period revealed both the strengths of previous work (the readiness of basic infrastructure, the availability of content) and weaknesses: the digital divide in remote areas, the lack of digital literacy among some teachers and parents, and student concentration problems during extended remote learning. The response was emergency measures: organizing broadcasts of lessons on state television for children without stable internet access, large-scale teacher training programs, and psychological support for families.

The experience of using online learning during the COVID-19 pandemic has become an unprecedented stress test and simultaneously the greatest experiment in the history of education. In the spring of 2020, when schools across the country closed for quarantine, the established infrastructure was instantly mobilized. National platforms scaled in a matter of days to support the simultaneous login of tens of millions of users.

Real-time lessons via video conferencing services (DingTalk, Tencent Meeting) have become a new everyday reality. This period clearly revealed both achievements and profound challenges. Among the clear successes was the technologically feasible continuity of education-the learning process for the vast majority of schoolchildren was not interrupted. There was accelerated development of digital literacy among teachers, who were forced to master new tools and teaching methods in a short time. The system demonstrated high adaptability: daily televised lessons on state channels were quickly launched for children without reliable internet access, and educational materials were distributed via social media and even on USB drives.

The digital divide has manifested itself not only in internet access but also in the quality of devices, the availability of a quiet place to study at home, and the level of digital competence of families, which has exacerbated the educational gap.

The psychological and physical strain on all participants was enormous: digital fatigue, dry eye syndrome, difficulty concentrating during prolonged screen time, and increased anxiety in children and parents. Teachers faced the challenge of assessing real-world knowledge in the context of remote monitoring and increased academic dishonesty. Social isolation negatively impacted the development of students' communication skills and emotional intelligence.

The pandemic has been a powerful catalyst. It has proven the viability and resilience of the existing infrastructure, but it has also pointed out its blind spots: technological accessibility is not equal to pedagogical and psychological effectiveness.

This experience has led to a strategic rethink: today, the focus in China is shifting from emergency scaling to qualitative development – investments in the pedagogical design of online courses, psychological support programs, hybrid (blended) learning models that combine the advantages of online and offline formats,

and more sophisticated analytics tools for personalization. The infrastructural foundation laid in previous years allowed us to survive the shock, and the challenges of the pandemic set a new direction for its content and humanistic orientation.

The specifics of introducing online learning into the teaching of foreign languages, and especially English, in Chinese schools are determined by the unique interplay of traditional pedagogical paradigms, large-scale government tasks, and technological capabilities. Chinese foreign language teaching methods have historically been characterized by a pronounced audio-lingual and grammar-translation bias, with a focus on accuracy, memorization of structures, preparation for highly standardized exams (such as Gaokao) and relatively weak development of spontaneous oral communication [1].

The online environment is becoming a gigantic, highly efficient exam simulator, reinforcing, and sometimes even reinforcing, the "teaching to the test" approach, but making it incredibly data-driven and individualized [4].

The role of the teacher is being transformed, but retains its centrality. From the sole source of knowledge, he or she is becoming digital content curator, tutor and motivator [6].

However, this model also creates new risks: the distortion of the communicative essence of language learning in favor of technical skills, the deepening of the digital divide not in access but in the ability to use it creatively, and increased pressure on students due to the total monitoring of their progress [2].

The introduction of online English language teaching in China is not a blind copying of Western models, but the creation hybrid, culturally determined system [3]. It takes technology's power to personalize, overcome spatial barriers, and provide authentic resources, but places this power within the framework of traditional examination culture, state sovereignty in the realm of ideology, and collective discipline.

The result is a highly effective but specific model where English is taught as an important language tool for global competitiveness and technological development, while the process of this development remains deeply managed and focused

on domestic state priorities. This is the path of "digital Confucianism" in education - a combination of innovation with hierarchy and order.

The study shows that the application of online learning in Chinese schools has gone through a clear evolutionary process. Based on theoretical analysis of policy documents, practical development characteristics and educational outcomes, this study defines three successive stages with clear time boundaries:

- Embryonic Exploration Stage (late 1990s – early 2000s);
- Infrastructure Construction and Systematic Preparation Stage (early 2000s – 2019);
- Pandemic-Catalyzed Practical Application Stage (2020 – present).

China's online education model is characterized by state coordination, technological innovation and cultural adaptation, pursuing educational equity and efficiency while facing challenges of communication-oriented learning and balanced development. The staged division provides a clear analytical framework for understanding the law of digital education development and offers reference for the sustainable improvement of online learning in basic education [5].

Academic supervisor: V. V. Radyhina, PhD in Pedagogy, Associate Professor, BSPU named after M. Tank

References:

1. Okatieva, A.A. Methods of organizing the educational process for studying English using online educational technologies / A.A. Okatieva // Naukosphere . – 2022. – No. 10 (2). – P. 110-115.
2. Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya : uchebnoe posobie / E. S. Polat i dr. ; pod red. E. S. Polat. - 4-e izd., ster. - Moskva : Akademiya, 2009. – 268 s.
3. Robert, I.V. Theory and Methods of Informatization of Education (Psychological, Pedagogical and Technological Aspects) / I.V. Robert. – M.: IIO RAO, 2014. – 398 p.
4. Modern digital tools and services for foreign language teachers: a methodological guide / edited by A.N. Bogomolov. – Moscow: Russkoe slovo, 2023. – 167 p.
5. On Education in the Russian Federation // Federal Law of 29.12.2012. - No. 273-FZ . – [Electronic resource]. – URL: <http://www.consultant.ru> (date of access: 16.01.2026).
6. Khutorskoy A.V. Pedagogical innovation: a textbook for universities. – M.: Academy, 2020. – 256 p.

**SHAPING GIRLS' SUBJECTIVITY IN STEM EDUCATION:
THE GENDER ASPECT OF DIGITAL TRANSFORMATION**

Jiang Yarui

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Keywords: agency, STEM education, gender approach, digital transformation, girls, professional self-determination, agency-oriented pedagogy.

Annotation. The article addresses the issue of developing agency in girls within STEM education in the context of digital transformation and gender policy. Based on an analysis of domestic and international experience, three models for integrating a gender approach are identified: equal access, positive discrimination, and agency-oriented pedagogy. It is argued that the integration of the latter two is the most productive, as it not only removes barriers but also fosters the personal agency of girls as active subjects of educational activity. Special attention is paid to the implementation of these tasks during the Year of Women in the Republic of Belarus (2026).

**ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ДЕВОЧЕК
В STEM-ОБРАЗОВАНИИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ
ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ**

Цзян Яжуй

БГПУ имени М. Танка (Минск)

Ключевые слова: субъектность, STEM-образование, гендерный подход, цифровая трансформация, девочки, профессиональное самоопределение, педагогика субъектности.

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования субъектности девочек в STEM-образовании в контексте цифровой трансформации и гендерной политики. На основе анализа отечественного и зарубежного опыта выделяются три модели интеграции гендерного подхода: равного доступа, позитивной дискриминации и субъектной педагогики. Обосновывается, что наиболее продуктивной является интеграция последних двух, обеспечиваю-

шая не только устранение барьеров, но и развитие личностной позиции девочек как активных субъектов образовательной деятельности. Особое внимание уделяется реализации задач в рамках Года женщины в Республике Беларусь (2026).

In the contemporary educational paradigm, the issue of developing learners' agency takes on special significance amid digitalization and the redefinition of traditional gender roles. The question of how girls engage with science, technology, engineering, and mathematics extends beyond teaching methodology and becomes part of a broader discussion on equal opportunities, personal choice, and sustainable development.

As noted in a number of recent studies, the foundations of professional identity are laid during adolescence, and the educational environment can either reinforce gender stereotypes or, conversely, create conditions for overcoming them [3; 5].

In this respect, the digital educational environment is a dual phenomenon: on the one hand, it provides access to new resources and practices; on the other, it reproduces existing cultural barriers unless they are deliberately addressed. An analysis of domestic and international experience reveals several key strategies for fostering agency in girls within STEM education.

The first is linked to the introduction of mentoring (*women in science*) as a means of making female achievements in technical and scientific fields visible.

The second involves the use of project-based and inquiry-based formats in which girls assume the role of active subjects of learning rather than passive recipients of knowledge. The third concerns the transformation of digital platforms—from being content-neutral to being deliberately designed to engage girls in programming, robotics, and engineering creativity [2; 4].

A telling example is the Republic of Belarus, where the Year of Women (2026) has brought renewed focus to programs aimed at developing women's leadership in science and education. Several general secondary and supplementary education institutions have introduced specialized courses and extracurricular activities designed to support girls in choosing technical careers. However, observations indicate that the success of such programs directly depends on the extent to which they consider not only the

cognitive component but also the subjective-personal dimension: girls' ability to recognize their own interests, make choices, and take responsibility for them [1; 7].

A comparative analysis of practices (Belarus, Russia, Kazakhstan, EU countries) makes it possible to identify several models for integrating a gender approach into STEM education:

- the "equal access" model focuses on removing barriers (technical, material, informational) and creating equal opportunities for girls and boys. The main emphasis is on resource provision;
- the "positive discrimination" model involves targeted support measures for girls (scholarships, dedicated educational tracks, women's communities in IT and engineering);
- the "agency-oriented pedagogy" model places at the center the girl's internal position, her capacity for reflection, goal-setting, and self-management in learning activities. Within this model, digital tools serve not merely as a means of knowledge transmission but as a space for trying out one's own solutions.

The integration of the second and third models appears most productive, as it combines targeted support with the development of agentic qualities. This approach helps to avoid the risk of learned helplessness and fosters an informed choice of educational and professional trajectory [6].

Drawing on pedagogical experiments, interviews with participants of STEM projects, and an analysis of digital educational platforms, the paper argues that fostering agency in girls within STEM education becomes a factor in sustainable development and the realization of social justice principles in contemporary schools.

Addressing the gender dimension of digital transformation in education not only enhances the effectiveness of the educational process but also contributes to the objectives set forth in the Year of Women in the Republic of Belarus.

The conducted analysis allows us to formulate a number of conclusions. Firstly, the formation of agency in girls in STEM education is a complex socio-pedagogical task that requires a combination of institutional, methodological and personal-psychological conditions. Secondly, the digital transformation of education offers new opportunities for the development of agency (through adaptive platforms, project-based

online environments, mentoring networks), but at the same time creates risks associated with the reproduction of implicit gender biases in digital content and algorithmic solutions. Thirdly, the integration of the positive discrimination model and the agency-oriented pedagogy model proves to be the most promising in the context of the Year of Women in Belarus, as it ensures a balance between targeted support and the development of internal motivation and independence.

From a practical standpoint, it is advisable to: introduce interdisciplinary STEM-courses with a project component aimed at solving real-life problems; organize a system of mentoring with the participation of female students and women professionals in the fields of science, technology, engineering, and mathematics; adapt digital educational platforms so that they include explicit opportunities for girls to demonstrate authorship, reflection, and choice; conduct regular monitoring of the development of agency among female students as part of internal school quality assessment.

Further research may focus on the development and validation of tools for diagnosing agency in the context of digital learning environments, the study of the influence of family and community factors on the professional self-determination of girls in STEM fields, and the identification of effective practices for teacher training to implement gender-sensitive approaches in STEM education.

References

1. Bondarchuk, E. I. Digital Transformation of Education: Challenges and Opportunities for Developing Learners' Subjectivity / E. I. Bondarchuk // *Vesnik adukatsyi*. – 2025. – No. 3. – P. 12–19.
2. Grishaeva, E. N. Gender Stereotypes in STEM Education: The Experience of Post-Soviet Countries // *Zhenskaya v rossiyskom sotsial'nost'* [Woman in Russian Society]. – 2024. – No. 2. – P. 45–58.
3. Zakharova, S. V. "Schoolchild Subjectivity in the Digital Environment: A Psychological and Pedagogical Aspect" // *Pedagogy*. – 2023. – No. 8. – P. 24–32.
4. Kasperovich, T. A. Development of Female Leadership in Science and Education: The Belarusian Context / T. A. Kasperovich // *Narodnaya asveta*. – 2025. – No. 5. – P. 8–14.
5. Kravtsova, A. Yu. Girls in IT: Engagement and Support Practices / A. Yu. Kravtsova. – Minsk: BSPU, 2025. – 142 p.
6. Orlova, I. A. STEM Education: International Trends and Regional Practices. / I. A. Orlova, E. V. Stepanova. – M.: Modern Education, 2024. – no. 4. – P. 60–68.
7. Prudnikova, T. N. "Developing Adolescent Subjectivity in the Context of Supplementary Education." / T. N. Prudnikova // *Pedagogical Science and Practice*, 2023. – no. 1. – P. 33–39.

**ASSESSMENT OF GENAI-SUPPORTED LEARNING:
PROCESS EVIDENCE, TEACHER JUDGEMENT,
AND SELF-REGULATED LEARNING**

Yi Yuqing

BSPU named after M. Tank (Minsk)

Keywords: generative AI; process-oriented assessment; teacher judgement; self-regulated learning; learning analytics.

Annotation. Generative AI (GenAI) challenges traditional outcome-based assessment. This article advocates a process-oriented approach focused on how students interact with AI. It identifies three pillars: process evidence (interaction logs, drafts), teacher judgement (professional interpretation), and self-regulated learning (SRL). An integrated framework is proposed, emphasizing collaboration among educators, developers, and policymakers for sustainable assessment.

**ОЦЕНКА ОБУЧЕНИЯ, ПОДДЕРЖИВАЕМОГО GEN-AI:
ДАННЫЕ ПРОЦЕССА, ОЦЕНКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
И САМОРЕГУЛИРУЕМОЕ ОБУЧЕНИЕ**

И Юцин

БГПУ им. М. Танка (Минск)

Ключевые слова: генеративный ИИ; процессуально-ориентированная оценка; суждение преподавателя; саморегулируемое обучение; аналитика обучения.

Аннотация. Генеративный ИИ (GenAI) бросает вызов традиционной оценке, основанной на результатах. В этой статье предлагается процессно-ориентированный подход, ориентированный на то, как студенты взаимодействуют с ИИ. В нем определены три основных компонента: фактические данные о процессе (журналы взаимодействия, черновики), мнение преподавателя (профессиональная интерпретация) и саморегулируемое обучение (SRL).

Предлагается интегрированная структура, в которой особое внимание уделяется сотрудничеству между преподавателями, разработчиками и политиками для обеспечения устойчивой оценки.

Generative AI tools (e.g., ChatGPT) are now widely used by students for idea generation, writing, and problem-solving (Luckin et al., 2022). While offering learning benefits, they challenge traditional assessment models that focus on final products. Outcome-based methods fail to capture the iterative, interactive nature of AI-assisted learning and raise integrity concerns (Williamson et al., 2023). Research increasingly calls for a shift toward process-oriented assessment (Azevedo & Gašević, 2019). This article explores three key components – process evidence, teacher judgement, and self-regulated learning (SRL) – and proposes an integrated framework for assessing GenAI-supported learning.

Process evidence comprises digital traces of student interactions with AI: prompt histories, revision logs, time-on-task, and draft iterations (Molenaar, 2022). Unlike final outputs, process data reveal strategies, effort, and conceptual development. Learning analytics can help teachers identify over-reliance on AI or sophisticated inquiry (Swiecki et al., 2022). However, collecting such data raises ethical concerns regarding privacy and algorithmic bias. Raw data require interpretation through teacher judgement, and institutions must establish clear policies on consent and data use (Williamson & Eynon, 2020).

In AI-enhanced settings, teachers become interpretive guides. Teacher judgement – the capacity to evaluate complex work, contextualize evidence, and make fair decisions – is essential (Klenowski & Wyatt-Smith, 2013). Teachers can detect creativity and conceptual growth that AI algorithms often miss (Ng et al., 2023). Yet many feel unprepared to assess AI-assisted work (ISTE, 2024). Professional development in AI literacy and assessment design is crucial. As GenAI evolves, teacher judgement must co-evolve through collaborative rubric development and shared practice.

SRL – goal-setting, monitoring, adapting strategies, and reflecting (Zimmerman, 2002) – determines how effectively students use GenAI. Strong SRL skills lead

to deeper questioning, critical evaluation, and iterative refinement; weak SRL results in superficial reliance on AI (Janson et al., 2023). Supporting SRL involves meta-cognitive prompts, process portfolios, and explicit instruction in evaluating AI outputs. These practices also generate rich process evidence.

A robust assessment framework rests on three interdependent components:

- 1). Process Evidence Collection: Use tools or process portfolios to capture student-AI interactions transparently;
- 2). Teacher Judgement Development: Train teachers in AI literacy, evidence interpretation, and authentic task design;
- 3). Self-Regulated Learning Support: Explicitly teach SRL strategies and reward processes in assessment.

These components reinforce each other. The framework shifts focus from policing AI use to fostering deeper learning.

Implementation faces technological, cultural, and ethical challenges. Existing systems often lack granular data capture; stakeholders may resist process-focused models; monitoring risks surveillance (Williamson & Eynon, 2020). Addressing these requires multi-party collaboration: institutions must develop policies, technology companies should embed process documentation features, and policymakers need to fund research and update standards (Luckin et al., 2022).

GenAI demands a fundamental reassessment of assessment itself. A process-oriented approach centered on process evidence, teacher judgement, and SRL offers a sustainable path forward. Success depends on coordinated action across families, schools, technology developers, and policymakers to support teachers, empower students, and redesign assessment systems.

References:

1. Azevedo, R. Analyzing multimodal multichannel data about self-regulated learning with advanced learning technologies: Issues and challenges. / R. Azevedo, D. Gašević // *Computers in Human Behavior*. – 2019. – P. 207–210.
2. International Society for Technology in Education (ISTE). // *Global AI in Education Survey*. ISTE Publications. – 2024.
3. Janson, A. How self-regulated learning mediates the impact of generative AI on student outcomes. / A. Janson, M. Söllner, J. M. Leimeister // *Computers & Education*. – 2022. – 198 p.
4. Klenowski, V. *Assessment for education: Standards, judgement and moderation*. Sage / V. Klenowski, C. Wyatt-Smith – 2013.

5. Luckin, R. Artificial intelligence and assessment: A new paradigm / R. Luckin, M. Cukurova, C. Kent // *Journal of Learning Analytics*, – № 9 (3). – P. 15–28.
6. Molenaar, I. The role of artificial intelligence in self-regulated learning. / I. Molenaar // *Frontiers in Artificial Intelligence*, № 5. – 2022 – P. 897–905.
7. Ng, D. T. K. AI literacy in K-12 education: A systematic review. / D. T. K. Ng, J. K. L. Leung, S. K. W. Chu // *Educational Research Review*, № 38. – 2023. – P. 100–112.
8. Swiecki, Z. Assessment in the age of generative AI. / Z. Swiecki, H. Khosravi, G. Chen // *British Journal of Educational Technology*. – № 53(5). – 2022. – P. 1129–1145.
9. Williamson, B. Historical threads, missing links, and future directions in AI in education / B. Williamson, R. Eynon // *Learning, Media and Technology*, – № 45(3), – 2020. – P. 223–235.
10. Williamson, B. Reclaiming assessment in the age of generative AI. / Williamson, B., Macgilchrist, F., & Potter, J. // *Postdigital Science and Education*, – № 5(2), 2023. – P. 291–312.
11. Zimmerman, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview / B. J. Zimmerman // *Theory into Practice*. – 2002. – № 41(2), P. 64–70.