

Научно-методический
электронный журнал



**Калининградский
Вестник Образования**

№ 1 (29) / 2026

апрель

Online ISSN 2658-7203

www.koirojurnal.ru

Содержание

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Калугина Л. А. Технология формирования функциональной педагогической грамотности будущих учителей начальных классов во внеаудиторной работе 4

МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кобелева Г. А., Кузнецова А. А., Глушков Д. А. Единая региональная методическая служба Кировской области — экосистема методической поддержки педагогов 14

ТРЕНДЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аксенова И. С. Преимущества использования искусственного интеллекта на уроках английского языка в 5-х — 6-х классах 27

Ли О. Э., Пустоваченко Н. Н. О некоторых технических и методических аспектах внедрения цифровых сервисов ФГИС «Моя школа» в общеобразовательных организациях Калининградской области 35

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ

Кумачева М. Н. Роль формирующего оценивания в создании самообучающейся организации 55

Пахмутова Е. Д., Груцкая Е. О., Хасиева М. Г. Цифровые технологии в практике преподавания английского языка: инструментарий и дидактический потенциал 65

ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ, РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

Колесник М. О., Паньшина Ж. Г., Харченко А. А. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: взаимодействие детского сада и семьи в процессе формирования представлений о Великой Отечественной войне 76

Махова В. А. Использование потенциала школьных музеев в образовательном процессе с целью сохранения исторической памяти 88

Мелентьева А. В. Университет жизни: как студенческие организации дополняют академическое образование 103

УПРАВЛЕНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Мурашова К. Ю. Педагогический аудит как инструмент совершенствования образовательной среды вуза в целях развития технической креативности будущих инженеров 114

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Фомичева С. В. Создание инклюзивной среды в детском саду: от теории к практике. Из опыта информационно-методической деятельности Центра ППМС-помощи 130

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СООБЩЕСТВУ

Яруткина Н. В. Применение стихотворений в качестве средства повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка в начальной школе 144

Технология формирования функциональной педагогической грамотности будущих учителей начальных классов во внеаудиторной работе

Лидия Алексеевна Калугина

Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

rr5e5t@mail.ru

Аннотация. В статье представлена технология формирования функциональной педагогической грамотности (ФПГ) будущих учителей начальных классов средствами внеаудиторной работы. Уточняется содержание ФПГ как интегративного образования, ядро которого составляют читательская педагогическая и математическая педагогическая грамотности. Показано, что внеаудиторная работа обеспечивает связь теоретических знаний с реальными педагогическими ситуациями, расширяет пространство профессиональных проб и развивает ценностно-смысловую рефлексию студента-педагога. Технология включает три взаимосвязанных педагогических условия: организацию читательского педагогического клуба, использование лаборатории «Создание робототехнических систем» как средства применения математики для решения педагогических задач, внедрение профессионально ориентированных контекстных заданий. На базе Новосибирского государственного педагогического университета и Омского государственного педагогического университета проведена опытно-экспериментальная проверка ($n = 100$, контроль / эксперимент); диагностика выполнена по критериям, адаптированным под критерии исследования PISA. Зафиксирована устойчивая положительная динамика показателей в экспериментальной группе; статистическая значимость различий подтверждена U-критерием Манна – Уитни ($p < 0,01$). Исследование подтвердило эффективность технологии в развитии педагогической компетентности. Результаты могут быть использованы при проектировании программ внеаудиторной работы, модулей по методике обучения грамоте и математике в начальной школе, а также при составлении курсов повышения квалификации для преподавателей педагогических вузов.

Ключевые слова: функциональная педагогическая грамотность, читательская педагогическая грамотность, математическая педагогическая грамотность, внеаудиторная работа, педагогические условия, начальная школа, профессиональная подготовка учителя.

Technology for developing functional pedagogical literacy of future primary school teachers in extracurricular activities

Lidiya A. Kalugina

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. *The article presents a technology for developing functional pedagogical literacy (FPL) among primary school teachers through extracurricular activities. The content of FPL is specified as an integrative construct, the core of which includes pedagogical reading and pedagogical mathematical literacy. It is shown that extracurricular work ensures the connection between theoretical knowledge and real pedagogical situations, expands the space for professional trials, and develops the value-semantic reflection of the student teacher. The technology comprises three interrelated pedagogical conditions: the organization of a Reading Pedagogical Club, the use of the laboratory "Creating Robotic Systems" as a means of applying mathematics to solve pedagogical tasks, and the implementation of professionally oriented contextual assignments. An experimental study was conducted at Novosibirsk State Pedagogical University and Omsk State Pedagogical University ($n = 100$, control / experiment); diagnostics were performed according to criteria adapted from the PISA framework. A stable positive dynamic of indicators was recorded in the experimental group; the statistical significance of differences was confirmed by the Mann – Whitney U-test ($p < 0.01$). The study has confirmed the effectiveness of the technology in developing pedagogical competence. The results can be applied in designing extracurricular programs, modules on the methodology of teaching literacy and mathematics in primary school, as well as in professional development courses for university educators.*

Keywords: *functional pedagogical literacy, reading pedagogical literacy, mathematical pedagogical literacy, extracurricular activities, pedagogical conditions, primary school, teacher professional training.*

Стратегические ориентиры российского образования и запросы ФГОС начального общего образования подчеркивают приоритет формирования у обучающихся функциональной грамотности как ключевой метакомпетенции XXI века [6]. Для будущих учителей начальных классов формирование функциональной грамотности выступает важнейшим показателем профессиональной готовности к организации современного образовательного процесса, направленного на развитие функциональной грамотности младших школьников. Необходимость усиления этого направления подтверждается результатами международных исследований, которые подчеркивают значимость целенаправленного повышения методической подготовки педагогов, особенно в области читательской и математической грамотности. Данные PISA 2018 года демонстрируют сохраняющиеся дефициты именно в этих компонентах и демонстрируют, что, несмотря на положительную динамику, уровень достижений российских школьников остается преимущественно средним по сравнению с международными показателями [9].

В профессиональной подготовке будущего учителя важно обеспечить не только предметно-методическую, но и деятельностно-компетентностную составляющую. Внеаудиторная работа рассматривается как пространство практико-ориентированного опыта, интегрирующее обучение, воспитание и социальное взаимодействие студентов [5]. Однако в практике вузов она нередко

реализуется фрагментарно, без целостной технологии, что снижает ее потенциал. Настоящая статья предлагает технологию организации внеаудиторной работы, направленную на формирование функциональной педагогической грамотности (ФПГ) будущих учителей начальных классов.

Цель исследования — теоретически обосновать и экспериментально проверить технологию формирования ФПГ будущих учителей начальных классов во внеаудиторной работе.

Задачи:

- 1) сформировать теоретическое представление о ФПГ будущих учителей начальных классов и уточнить ее структуру;
- 2) охарактеризовать читательскую и математическую педагогические грамотности как взаимодополняющие элементы ядра ФПГ;
- 3) обосновать комплекс условий внеаудиторной работы, обеспечивающих целенаправленное формирование ФПГ в вузе;
- 4) провести эмпирическую проверку эффективности предложенных условий.

Понятие функциональной грамотности эволюционировало от базовой грамотности чтения / письма к многоуровневой способности применять знания в разнообразных контекстах [2, 7, 8, 10]. В международных исследованиях грамотность трактуется как применение знаний для решения реальных задач. Оценивание

уровня грамотности выстраивается по схеме «извлечение — интерпретация — оценка / применение» [9]. Для педагогического образования целесообразно понимать ФПГ как способность применять приобретенные педагогические знания, умения и навыки для решения широкого круга профессиональных задач, обеспечивающих успешность жизнедеятельности субъектов целенаправленного образовательного процесса.

Структура функциональной педагогической грамотности будущего учителя начальных классов, опирающаяся на подходы В. А. Ермоленко и ряда других исследователей, рассматривается как многоуровневое интегративное образование, включающее инструментальный, личностный и социально-практический уровни [2, 7].

Инструментальный уровень включает читательскую педагогическую и математическую педагогическую грамотности. Первая отражает способность осмысленно воспринимать, интерпретировать и критически анализировать профессиональные тексты с переводом содержания в методические решения (цели, задания, приемы, критерии). Вторая — умение моделировать и оценивать образовательные ситуации в логико-математических категориях, использовать количественные данные диагностики и мониторинга при планировании и оценке результатов. Эти компоненты соотносятся с требованиями ФГОС и международными ориентирами, где грамотность трактуется как применение знаний в практических контекстах [6].

Личностный уровень объединяет мотивационно-ценностные установки, критическое мышление, готовность к саморазвитию и профессиональной рефлексии. Он выражает личную вовлеченность педагога в деятельность, ответственность за ее результаты и развитие таких качеств, как эмпатия, доброжелательность и справедливость.

Социально-практический уровень охватывает коммуникативную, управленческую и цифровую грамотности, обеспечивающие эффективное взаимодействие с участниками образовательного процесса, организацию учебной среды и использование цифровых и ИИ-инструментов в обучении и оценивании.

В настоящем исследовании педагогические условия рассматриваются как специально организованный и взаимосвязанный комплекс факторов внеаудиторной образовательной среды — целевых, содержательно-методических, технологических, организационно-управленческих и оценочно-диагностических, направленный на развитие ядра ФПГ, включающего читательскую и математическую составляющие. Такая трактовка отражает системный характер взаимодействия элементов, обеспечивающих формирование ФПГ в единстве когнитивных, деятельностных и рефлексивных компонентов. На основе этих положений обоснованы три приоритетных педагогических условия, обеспечивающих целенаправленное развитие ФПГ.

Первое условие — создание читательского педагогического клуба как формы внеаудиторной активности, организующей пространство смыслового чтения и методической интерпретации текстов. Обоснование данного педагогического условия опирается на положения, представленные в исследовании О. Г. Матехиной, посвященном воспитанию читательской культуры студентов на примере проведения мероприятий «Читаем вместе». Автор рассматривает чтецкие вечера как эффективную форму внеучебной работы, интегрированную в образовательную систему вуза и направленную на формирование мотивационного и когнитивного компонентов культуры чтения [4]. Деятельность клуба включает этапы диагностики читательского опыта, индивидуального анализа текстов, ведения читательских дневников, коллективного обсуждения и публичного представления интерпретаций. Такой формат способствует развитию умений извлекать, интерпретировать и критически оценивать педагогическую информацию, а также трансформировать ее в дидактические цели, задания и критерии оценивания.

Второе условие связано с использованием лаборатории робототехнических систем как ресурса контекстного освоения математического содержания. Работа с робототехническими моделями формирует у студентов способность соотносить математические понятия с реальными действиями и измеряемыми данными, проходя полный цикл функциональной грамотности: «формулирование —

применение — интерпретация». Это способствует развитию аналитического мышления, культуры работы с данными и навыков педагогического проектирования. Так, В. Н. Ибрагимов и Б. Б. Мурзалин доказывают, что робототехнические занятия, дополненные целенаправленным включением математического содержания, позволяют не только визуализировать абстрактные математические понятия, но и обеспечить их практическое освоение через измерения, моделирование и работу с данными. Авторы подчеркивают, что использование среды программирования Lego Mindstorms EV3 создает условия для решения задач по планиметрии, стереометрии, алгебре и анализу зависимостей «скорость — время — расстояние», формируя у обучающихся опыт применения математических знаний в реальных и учебно-практических ситуациях [3].

Третье условие — внедрение профессионально ориентированных контекстных задач (ПОКЗ), моделирующих реальные или приближенные к школьной практике ситуации (составление расписания, организация питания, обеспечение безопасности, распределение бюджета). Такие задания объединяют два контекста: читательский (работу с текстами, таблицами, регламентами) и математический (формализацию условий, расчеты и интерпретацию результатов). ПОКЗ обеспечивают формирование у студентов навыков переноса знаний, аргументации и принятия педагогических решений на основе данных. Обоснованность данного условия подтверждается исследованием

М. В. Виноградовой, в котором показано, что контекстные задания обеспечивают интеграцию предметных и метапредметных умений и формирование способности действовать в условиях неопределенности [1].

Опытно-экспериментальная работа была проведена в 2022/2023 учебном году на базе Института детства Новосибирского государственного педагогического университета и факультета начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета. Диагностика уровня ФПГ будущих учителей начальных классов проводилась в формате квазиэксперимента и включала констатирующий и формирующий этапы. В исследовании приняли участие 100 студентов первого курса направления «Педагогическое образование (начальное образование)». Были сформированы контрольная и экспериментальная группы по 50 человек с сопоставимыми стартовыми показателями успеваемости. Диагностика строилась по двум направлениям — читательская педагогическая и математическая педагогическая грамотности на основе рамки PISA, адаптированной к профессиональному контексту педагогической подготовки.

Для оценки читательской педагогической грамотности использовались три критерия: извлечение педагогически значимой информации из профессиональных и учебных текстов; интеграция и интерпретация смыслов; критическая оценка содержания и его методическая

трансформация (постановка целей, формулировка заданий, выбор приемов и критериев оценивания). В диагностический комплект вошли тексты научно-педагогического содержания (фрагменты работ Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, современных исследований в области педагогики), а также задания на осмысление и анализ педагогических ситуаций.

Математическая педагогическая грамотность также оценивалась по трем критериям: формулирование педагогических ситуаций в логико-математических терминах, применение математических процедур и инструментов для анализа образовательных данных, интерпретация полученных результатов в педагогическом контексте. Студентам предлагались задачи на анализ цифровых данных диагностики, распределение учебного времени и ресурсов, оценку результатов учеников и моделирование организационных ситуаций.

Оценка ответов проводилась по уровневому рубрикаторам (низкий, базовый, высокий); сочетала количественный и качественный анализ. Достоверность данных обеспечивалась двойным рецензированием открытых ответов.

Диагностика уровня ФПГ будущих учителей начальных классов, проведенная на констатирующем этапе, показала преимущественно низкий уровень ее сформированности у большинства студентов как контрольной группы, так и экспериментальной. По компоненту читательской педагогической грамотности высокий

уровень продемонстрировали лишь 12–28 % участников, базовый — около 30 %, тогда как доля студентов с низкими результатами достигала 40–58 %. Наибольшие трудности отмечались при интеграции и интерпретации информации, а также при ее критической оценке и применении в педагогических ситуациях.

По компоненту математической педагогической грамотности доминировал низкий уровень (64–80 %) по всем критериям: формулирование педагогических ситуаций в математических терминах, применение математических понятий и интерпретация результатов в педагогическом контексте. Наиболее выраженные затруднения наблюдались при переносе математических результатов в реальную педагогическую практику и объяснении их смысла учащимся.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы (сентябрь 2023 года — май 2024 года) был направлен на коррекцию выявленных дефицитов и развитие читательской и математической составляющих ФПГ будущих учителей начальных классов. Работа осуществлялась во внеаудиторной форме и реализовывалась по трем взаимосвязанным модулям, соответствующим компонентам модели ФПГ. Общая продолжительность составила девять месяцев (60 часов), занятия проходили еженедельно по 1,5–2 академических часа с обязательным сопровождением в форме консультаций и промежуточного контроля.

Первый модуль «Читательский педагогический клуб» (сентябрь — ноябрь 2023 года) был направлен на развитие умений смыслового чтения и педагогической интерпретации текста. Студенты вели читательские дневники, выполняли задания на поиск и систематизацию информации, участвовали в коллективных обсуждениях, дебатах и мастер-классах по смысловому анализу. Особое внимание уделялось умению выделять ключевые идеи, устанавливать межтекстовые связи, сопоставлять авторскую позицию с педагогическим контекстом. Итогом каждого цикла становилась аналитическая аннотация или рецензия, включающая педагогическую рефлексию и предложения по методическому применению идей текста.

Второй модуль «Лаборатория робототехнических систем» (декабрь 2023 года — февраль 2024 года) обеспечивал развитие математической педагогической грамотности через практическое моделирование педагогических ситуаций с использованием конструкторов LEGO Mindstorms EV3. В ходе лабораторных занятий студенты работали в микрогруппах и разрабатывали алгоритмы движения робота; выполняли измерения (время, скорость, угол, расстояние); проводили расчеты и сопоставляли результаты с гипотезами. В процессе экспериментов они осваивали приемы количественного анализа, интерпретации данных и формулирования педагогических выводов, что способствовало развитию умений моделировать учебные ситуации и

использовать математический аппарат для объяснения педагогических явлений. Отчетность включала индивидуальные журналы наблюдений, графики и рефлексивные комментарии.

Третий модуль «Профессионально ориентированные контекстные задачи» (март — май 2024 года) был направлен на интеграцию читательской и математической составляющих функциональной грамотности в реальных педагогических контекстах. Студенты решали междисциплинарные кейсы, приближенные к школьной практике. Работа выполнялась индивидуально и в малых группах с последующей защитой решений. Задания предполагали анализ текстовой, табличной и числовой информации; формулирование и аргументацию педагогических решений; построение логических моделей и выводов. Итогом стала разработка авторских мини-кейсов для начальной школы, направленных на развитие функциональной грамотности младших школьников.

Формирующий этап позволил студентам овладеть приемами смыслового чтения, анализа и интерпретации данных, научил применять полученные знания в педагогическом контексте, что способствовало повышению уровня их ФПГ и проявилось в результатах повторной диагностики и успешности прохождения педагогической практики. Результаты педагогического эксперимента подтвердили эффективность разработанных педагогических условий формирования ФПГ будущих учителей начальных классов во

внеаудиторной работе. Повторная диагностика показала устойчивую положительную динамику в экспериментальной группе по всем критериям читательской педагогической и математической педагогической грамотностей.

В части читательской педагогической грамотности значительно увеличилась доля студентов с высоким уровнем сформированности умений извлечения, интерпретации и критической оценки информации: число студентов с высоким уровнем выросло в среднем в 2,5–3 раза, а с низким — уменьшилось более чем в десять раз. В контрольной группе изменения оказались несущественными.

В части математической педагогической грамотности также зафиксирован выраженный рост показателей: число студентов с высоким уровнем по критериям «Формулирование в математических терминах», «Применение понятий» и «Интерпретация результатов» увеличилось в среднем в 3–4 раза при одновременном сокращении числа студентов с низким уровнем.

Статистический анализ с применением U-критерия Манна — Уитни ($p < 0,01$) подтвердил наличие значимых различий между контрольной и экспериментальной группами, что свидетельствует о результативности реализованных педагогических условий.

Повышение уровня сформированности ФПГ отразилось и на педагогической практике студентов — они стали более

уверенно использовать текстовую и количественную информацию при проектировании уроков, анализе образовательных данных и выборе методических решений. Все это обеспечило комплексное развитие читательской и математической составляющих ФПГ и подтвердило практическую значимость внеаудиторной работы как среды профессионального становления будущего учителя.

Список литературы

1. Виноградова, М. В. Формирование математической грамотности у студентов агроинженерного профиля посредством контекстных задач / М. В. Виноградова // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 6 (103). — С. 111–114.
2. Ермоленко, В. А. Развитие функциональной грамотности обучающегося: теоретический аспект [Электронный ресурс] / В. А. Ермоленко // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. — 2015. — Т. 8. — № 1. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23108525> (дата обращения: 24.10.2025).
3. Ибрагимов, В. Н. Межпредметная связь робототехники и математики. Внедрение математики в программу внеклассной деятельности по робототехнике / В. Н. Ибрагимов, Б. Б. Мурзалин // Молодой ученый. — 2021. — № 21 (363). — С. 388–389.
4. Матехина, О. Г. Воспитание читательской культуры студентов на примере проведения мероприятий «Читаем вместе» / О. Г. Матехина // Современное педагогическое образование. — 2021. — № 3. — С. 61–66.
5. Мещерякова, Е. В. Внеаудиторная работа в педвузе как фактор подготовки будущих учителей к проведению внеклассной работы со школьниками: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Электронный ресурс] / Мещерякова Елена Владиленовна. — Волгоград, 1994. — 20 с. — URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01000321621> (дата обращения: 24.10.2025).
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 года № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс] // Официальное опубликование правовых актов. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 24.10.2025).
7. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин [и др.]; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2018. — 28 с.
8. Функциональная грамотность в образовании: Научно-методическое пособие / А. В. Хуторской [и др.]; под ред. А. В. Хуторского. — М.: Изд-во Института образования человека, 2023. — 126 с.
9. PISA — 2018. Краткий отчет по результатам исследования [Электронный

ресурс] // ФГБУ «ФИОКО». — URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/PISA2018РФ_Краткий%20отчет.pdf (дата обращения: 24.10.2025).

10. Revised Recommendation concerning the International Standardization

of Educational Statistics [Electronic resource] // UNESCO. — URL: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/revised-recommendation-concerning-international-standardization-educational-statistics> (accessed: 24.10.2025).

Информация об авторе

Лидия Алексеевна Калугина — старший преподаватель кафедры логопедии и детской речи Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет.

Information about the author

Lidiya A. Kalugina — Senior Lecturer of the Department of Speech Therapy and Child Speech of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 28.10.2025; одобрена после рецензирования 03.12.2025; принята к публикации 27.03.2026.

The article was submitted 28.10.2025; approved after reviewing 03.12.2025; accepted for publication 27.03.2026.

Единая региональная методическая служба Кировской области — экосистема методической поддержки педагогов

Галина Александровна Кобелева¹✉,
Анастасия Александровна Кузнецова²,
Дмитрий Александрович Глушков³

^{1, 2, 3} Институт развития образования Кировской области, Киров, Россия

¹ ga.kobeleva@kirovipk.ru✉

² aa.kuznetsova@kirovipk.ru

³ da.glushkov@kirovipk.ru

Аннотация. В статье представлен успешный опыт Кировской области по созданию и внедрению Единой региональной методической службы (далее — ЕРМС). Эта модель доказала свою эффективность как комплексная экосистема, обеспечивающая методическую поддержку педагогов региона на всех уровнях (областной, окружной, муниципальный, образовательной организации). Деятельность службы строится на принципах сетевого взаимодействия, горизонтальных связей и активного использования современных цифровых ресурсов. В работе подробно описывается структура ЕРМС, ключевые механизмы ее функционирования, а также приводятся конкретные результаты и статистические данные, демонстрирующие положительное влияние системы на качество образования в регионе. Существующая структура ЕРМС позволяет свободно распространять лучшие практики и идеи среди всех участников образовательного процесса. Одной из ключевых особенностей ЕРМС является активное привлечение к деятельности профессиональных педагогических сообществ и интеграция преподавателей различных дисциплин, что создает единое пространство для профессионального роста и взаимного обогащения педагогической культуры. Особое внимание уделяется практическим аспектам, таким как адресная работа с методистами, деятельность профессиональных сообществ и мотивация педагогов. Статья будет полезна руководителям органов управления образованием, методистам и педагогическим работникам, заинтересованным в построении эффективных систем методического сопровождения в системе образования.

Ключевые слова: методическая служба, сетевое взаимодействие, профессиональные сообщества, методические объединения, повышение квалификации, педагог-методист, качество образования, региональная система образования, кадровый потенциал, инженерное образование.

Unified Regional Methodological Service of the Kirov Region is an ecosystem of methodological support for teachers

Galina A. Kobeleva¹,
Anastasiya A. Kuznetsova²,
Dmitry A. Glushkov³

^{1,2,3} Institute of educational development of the Kirov Region, Kirov, Russia

Abstract. *The article presents the successful experience of the Kirov Region in creating and implementing the Unified Regional Methodological Service (URMS). This model has proven its effectiveness as a comprehensive ecosystem providing methodological support to teachers in the region at all levels (regional, district, municipal, and educational institution levels). The service's activities are based on the principles of networking, horizontal connections, and the active use of modern digital resources. The paper describes the structure of the URMS in detail, its key operating mechanisms, and provides specific results and statistical data demonstrating the system's positive impact on the quality of education in the region. The existing URMS structure allows to freely disseminate best practices and ideas among all participants in the educational process. One of the key features of the URMS is the active involvement to professional teaching communities and the integration of teachers from various disciplines, creating a unified space for professional growth and mutual enrichment of pedagogical culture. Particular attention is paid to practical aspects, such as targeted work with methodologists, the activities of professional communities, and teacher motivation. The article will be useful for heads of education authorities, methodologists, and teaching staff interested in building effective methodological support systems in the education system*

Keywords: *methodological service, networking, professional communities, methodological associations, advanced training, teacher-methodologist, quality of education, regional education system, human resources, engineering education.*

Современная система образования находится в состоянии постоянного обновления, что предъявляет высокие требования к профессиональному уровню педагогических кадров. Обеспечить своевременную и качественную поддержку каждому учителю, особенно в условиях региона с разнородной образовательной инфраструктурой, — сложная управленческая задача.

В контексте общероссийских изменений в системе образования различные регионы разрабатывают и внедряют собственные модели методических служб, что позволяет провести сравнительный анализ и выявить особенности подхода Кировской области. Так, в Архангельской области ключевой акцент сделан на диагностике профессиональных дефицитов и построении индивидуальных образовательных маршрутов [7]; в Санкт-Петербурге — на создании многоуровневой региональной системы научно-методического сопровождения с централизованным управлением, развитой инфраструктурой стажировочных площадок и интеграцией в федеральные проекты [6]; в Приморском крае особое внимание уделяется адаптации методической поддержки к особенностям территориальной удаленности и специфике приграничных образовательных учреждений [5]. В отличие от этих подходов, модель единой региональной методической службы (далее — ЕРМС) Кировской области сочетает многоуровневую структуру с развитыми горизонтальными связями, что обеспечивает как сквозное прохождение управленческих решений,

так и активное профессиональное взаимодействие между педагогами различных дисциплин и регионов. Это создает уникальную экосистему методической поддержки, доказавшую свою эффективность в условиях разнородной образовательной инфраструктуры региона.

В рамках выполнения данной управленческой задачи опыт Кировской области демонстрирует, что ее решение лежит не в усилении административного контроля, а в создании гибкой, многоуровневой сетевой структуры — своеобразной экосистемы для профессионального роста руководящих и педагогических работников [9]. ЕРМС Кировской области консолидирует усилия, направленные на повышение качества образования, создает условия для эффективного обмена опытом и повышения квалификации. Такой подход позволяет преодолеть традиционную разобщенность между отдельными образовательными организациями и создать единое образовательное пространство региона.

Деятельность ЕРМС базируется на фундаменте федерального и регионального законодательства. Ключевыми документами являются Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.12.2019 года № 3273-р, а также ряд региональных актов, в частности, распоряжение Министерства образования Кировской области от 10.02.2020 года № 130 «Об утверждении Положения о единой региональной методической службе

в системе образования Кировской области» [8, 10]. Однако нормативные документы являются рамочными. Региональные документы, такие как распоряжение Министерства образования Кировской области от 31.05.2023 года № 639 «О деятельности региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Кировской области», конкретизируют состав методического актива, включая сетевых методистов, руководителей методических объединений и представителей педагогических сообществ (ассоциаций) [Там же]. Главная ценность системы — ее практическое наполнение конкретными методическими инструментами (десанты, банки опыта, курсы) и живое взаимодействие всех участников профессионального сообщества (педагогов, методистов, управленцев).

Координатором всей сети выступает центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (далее — ЦНППМ), созданный на базе Института развития образования Кировской области (далее — Института). ЦНППМ осуществляет стратегическое и оперативное управление ЕРМС, выполняет следующие функции:

- координация деятельности всех уровней ЕРМС и обеспечение их сетевого взаимодействия;
- организация повышения квалификации методистов и педагогов-методистов как на базе Института, так и на базе Государственного университета просвещения и организаций высшего образования;

- мониторинг и анализ эффективности деятельности методических объединений и ЕСМР в целом;
- формирование и ведение открытых банков лучших педагогических и методических практик.

Модель ЕРМС представляет собой сеть, которая включает четыре ключевых уровня (рисунок 1):

- на региональном уровне действуют ассоциации педагогов, областные методические объединения и профильные ресурсные центры (самые сильные школы региона, которые оказывают методическую поддержку по конкретным направлениям — физико-математическое, инженерное, гуманитарное и др.). На этом уровне формируются стратегические векторы развития, аккумулируются и транслируются лучшие практики. Уровень также включает главных внештатных специалистов Министерства образования Кировской области и методистов Института, которые курируют методические объединения (МО);
- окружной уровень представлен сетевыми методистами Института, которые курируют методическую деятельность в семи образовательных округах. Они являются связующим звеном между регионом и муниципалитетами, обеспечивая вертикальную интеграцию и горизонтальные связи между муниципалитетами;
- муниципальный уровень включает методистов муниципальных методических служб, которые организуют

работу непосредственно на местах. Практически в каждом муниципалитете функционируют опорные школы (всего их в регионе 40), которые являются методическими и ресурсными центрами на местном уровне. Методистами опорных школ проводится работа с педагогами не только своей школы, но и школ всего муниципалитета, а педагогические

и методические практики обобщаются на уровне региона [4].
– уровень образовательных организаций (ОО) — это школьные методические объединения, непосредственно работающие с учителями и решающие конкретные педагогические задачи. Именно здесь происходит трансформация методических рекомендаций в практические решения.

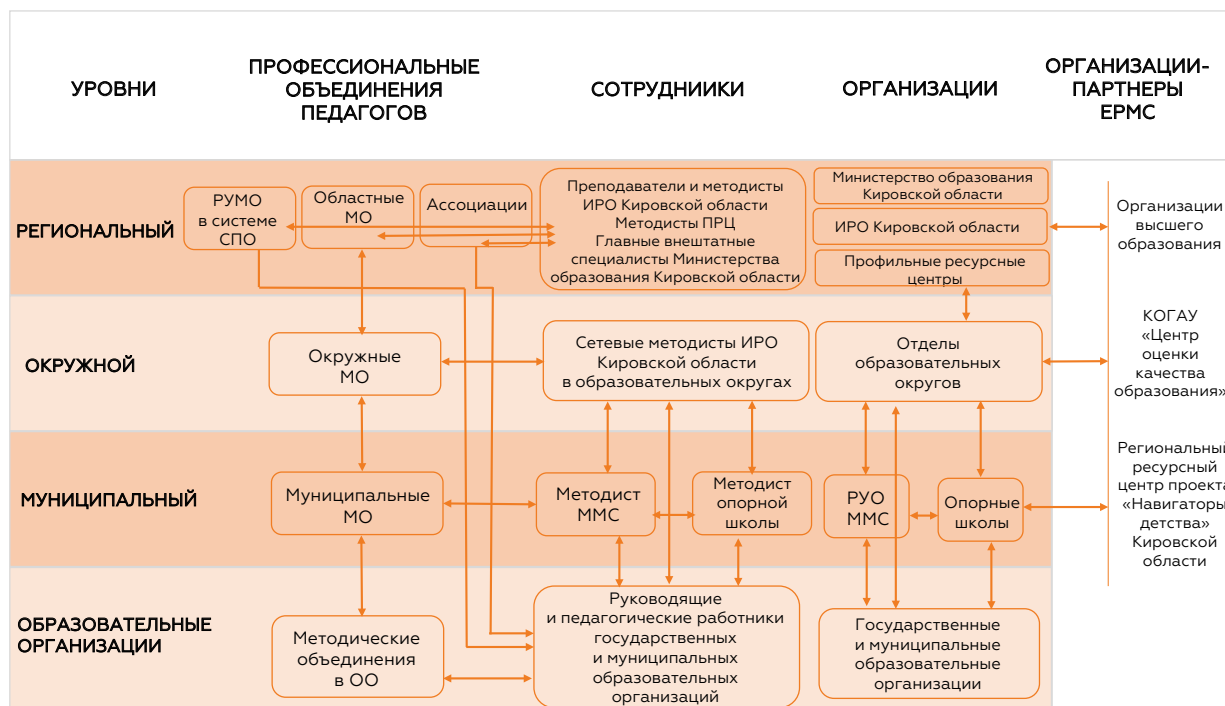


Рисунок 1 – Модель ЕРМС Кировской области

Такая структура позволяет обеспечить сквозное прохождение информации и лучших практик от федеральных трендов до конкретной школы в отдаленном районе, и наоборот — успешный локальный опыт быстро тиражируется на весь регион, преодолевая географическую разобщенность [11]. Эффективность этой модели подтверждается данными о росте образовательных результатов, которые будут рассмотрены ниже.

Стоит отметить, что текущие приоритеты развития ЕРМС сформированы с учетом тех вызовов, с которыми система успешно справилась на старте. Ключевой трудностью стало преодоление первоначального сопротивления части педагогического сообщества, вызванного как высокой загруженностью, так и нежеланием проходить диагностику уровня профессиональных компетенций, выполнять работу в рамках реализации индивидуальных образовательных маршрутов. Организационная сложность была связана с созданием методических объединений с нуля во многих муниципалитетах, где не было полноценных методических служб, а также в интеграции ранее разрозненных структур в единый контур управления. Решение этих задач потребовало не только административного ресурса, но и серьезной разъяснительной работы, направленной на выстраивание доверия и демонстрацию практической пользы ЕРМС для каждого педагога.

Статистика выявляет масштаб системы. На сегодняшний день в рамках ЕРМС функционируют

- 9 профессиональных ассоциаций, объединяющих различные категории педагогов — от молодых специалистов (ассоциация молодых педагогов) и участников конкурса «Учитель года» до предметных ассоциаций (учителя истории, информатики, русского языка) и ассоциации педагогов-наставников. Это позволяет учитывать интересы и потребности каждой профессиональной группы. Например, ассоциация молодых педагогов активно работает над закреплением кадров в профессии через систему наставничества и такие мероприятия, как турнир педагогических кейсов «PROрешение» и ток-шоу «Педэксперимент»;
- 19 региональных учебно-методических объединений для системы среднего профессионального образования, обеспечивающих связь общего и профессионального образования;
- 688 методических объединений, охватывающих все предметные области и актуальные направления общего образования — от учителей-предметников и классных руководителей до специалистов по инклюзивному образованию, советников по воспитанию и педагогов-психологов. На окружном уровне работает 91 методическое объединение; на муниципальном (в 45 муниципалитетах) — 553.

Это не формальные структуры, а живые профессиональные сообщества, сфокусированные на решении конкретных задач. Каждое методическое объединение ежегодно работает над своей методической

темой, утвержденной на региональном уровне. Например, методические объединения классных руководителей активно внедряют краеведческий компонент в воспитательную работу, а методические объединения учителей истории занимаются популяризацией исторического просвещения, углубленным изучением предмета и разработкой эффективных методик преподавания в рамках реализации нового курса «Регионоведение».

Чтобы понять, как работает ЕРМС на практике, рассмотрим деятельность областного методического объединения учителей физики, информатики и математики. Это один из самых ярких примеров эффективности сетевой модели, демонстрирующий, как системный подход позволяет решать сложные кадровые и мотивационные задачи.

В деятельность методических объединений включены 1 113 педагогов региона. Управление деятельностью областного методического объединения осуществляет руководитель — опытный учитель-предметник, обладающий признанным авторитетом в регионе. Научно-методическое сопровождение и кураторство со стороны Института обеспечивает методист. Руководители окружных методических объединений организуют деятельность в образовательных округах, а руководители муниципальных методических объединений — в муниципалитетах в сотрудничестве с муниципальными методическими службами.

Ежегодно проводится более 111 заседаний и мероприятий различного уровня и формата. В 2024/2025 учебном году ключевой темой стало развитие инженерного образования. На заседаниях обсуждались вопросы преподавания физики, информатики и математики в условиях реализации обновленных ФГОС, анализ результатов ГИА, методы формирования функциональной грамотности и эффективное использование оборудования центров «Точка роста». Особое внимание уделялось практическим аспектам, таким как организация физического эксперимента и углубленное изучение предметов.

Помимо традиционных семинаров и конференций, активно используются интерактивные форматы: педагогические десанты в проблемные территории, интеллектуальные игры для школьников («Физико-математические забавы», «Математический БУМ»), конкурсы профессионального мастерства («Ступени мастерства»), онлайн-консультации и вебинары. Так, в 2023 году педагогические десанты были проведены в восьми муниципалитетах, включая Мурашинский, Нолинский, Афанасьевский районы и г. Котельнич; в 2024 и 2025 годах были охвачены все муниципалитеты и округа.

Члены методического объединения учителей физики, информатики и математики активно публикуют свои наработки в журнале «Образование в Кировской области» и сборниках Института, участвуют и побеждают в профессиональных

конкурсах всероссийского уровня, таких как Всероссийский педагогический конкурс «Предметно-методическая олимпиада работников образовательных организаций» и межрегиональный конкурс «Педагог-исследователь» [3]. Эта системная работа напрямую влияет на качество образования: средний тестовый балл ЕГЭ по физике в регионе вырос с 55,97 в 2023 году до 60,90 в 2025 году, а доля выпускников, набравших от 81 до 100 баллов, увеличилась с 5,09 % до 11,65 %. Результаты ОГЭ также демонстрируют положительную динамику: за три года доля отметок «5» выросла с 14,98 % до 21,14 %.

Положительная динамика образовательных результатов наблюдается и по другим предметам. Например, отмечается аналогичный рост среднего тестового балла ЕГЭ по биологии, химии, географии, информатике, что свидетельствует об универсальном положительном влиянии ЕРМС на качество преподавания в регионе. Методические объединения учителей начальных классов также демонстрируют высокую активность, фокусируясь на вопросах внедрения обновленных ФГОС, формирования функциональной грамотности у младших школьников, духовно-нравственного и патриотического воспитания посредством реализации программы социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России».

Важнейшим элементом ЕРМС является развитая цифровая инфраструктура, которая решает проблему удаленности

образовательных организаций и обеспечивает оперативность взаимодействия. В условиях региона, где средний стаж учителей физики в разных округах варьируется от 24,2 до 31,7 лет, а обеспеченность кадрами неравномерна, цифровые каналы связи становятся критически важными. Для оперативного взаимодействия создан канал «Методист» и чаты для руководителей всех методических объединений в мессенджере «Макс». Это позволяет оперативно получать консультации, обмениваться опытом и координировать работу, что особенно важно для сельских малокомплектных школ, где часто работает (и, как правило, ведет несколько дисциплин) всего один учитель-предметник.

С целью методической поддержки и оптимизации деятельности разработано пособие «Журнал руководителя методического объединения», которое стандартизирует документооборот и освобождает время для содержательной работы с педагогами. В нем представлены материалы для руководителей методических объединений: нормативные документы, методические темы, шаблоны планов работы и отчетов, структура описания методических практик, перечень федеральных и региональных конкурсов профессионального мастерства, таблицы показателей для аттестации на квалификационную категорию «педагог-методист» [1]. Это особенно важно в свете введения новой аттестационной категории «педагог-методист», для получения которой необходима систематическая методическая работа.

В регионе создан банк педагогического опыта — открытая база данных, где собраны лучшие методические разработки учителей области¹.

Ежеквартально издается научно-методический журнал «Образование в Кировской области», публикующий исследования и статьи, которые становятся основой для управленческих решений. Только члены методического объединения учителей физики и математики в 2024/2025 учебном году опубликовали более десяти значимых работ, включая статьи об использовании цифровых образовательных ресурсов и организации формирующего оценивания.

Особое внимание уделяется адресной поддержке педагогов. Для этого реализуются

- специализированные курсы повышения квалификации для методистов и учителей, учитывающие конкретные запросы слушателей. Например, только по программам для учителей физики в текущем году прошли обучение 98 человек (по программам переподготовки, работе с оборудованием и углубленному изучению предмета). Для методистов предлагаются такие программы, как «Развитие компонентов методической компетентности педагога» и «Особенности организации методической работы в условиях реализации обновленных ФГОС»;

- консультации по аттестации, в том числе по получению новой квалификационной категории «педагог-методист». Введение этой категории стало значимым стимулом для карьерного роста. Она присваивается педагогам, которые не только преподают, но и активно занимаются методической работой: разрабатывают материалы, проводят семинары, обобщают и транслируют опыт. Это создает дополнительную мотивацию для профессионального самосовершенствования и формального признания заслуг педагогов в области методической работы;
- методические десанты — выездные мероприятия в красную зону — муниципалитеты, где отмечаются кадровые трудности или низкие образовательные результаты. В 2023–2024 годах такие десанты с участием пула тьюторов из числа опытных педагогов высшей категории посетили все образовательные округа, включая Афанасьевский, Нагорский, Уржумский и другие районы. Цель — оказать точечную методическую помощь и транслировать, а также выявить и перенять, положительный опыт. В 2024 году было проведено семь десантов во все образовательные округа с охватом всех муниципалитетов.

ЕРМС не ограничивается работой только с педагогами [9]. Важным направлением является создание условий для

¹ Банк педагогического опыта: <https://kirovipk.ru/activities/certification/bank-pedagogicheskogo-opyta/?cckid=359ba3d0>.

мотивации учащихся, в частности, к изучению точных наук, что является одним из государственных приоритетов. Для этого в регионе создана и развивается инфраструктура инженерно-технического творчества: сеть центров «Точка роста», детские технопарки «Кванториум» и IT-кубы. Только за период с 2019 по 2024 годы было создано три стационарных и один мобильный «Кванториум», шесть школьных «Кванториумов», пять центров «IT-куб» и 301 центр «Точка роста», что послужит прочной базой для практико-ориентированного обучения.

Активно развивается сетевое взаимодействие с вузами, например, организация инженерных классов и тематических смен, где школьники погружаются в практическую проектную деятельность. Педагогические десанты студентов Вятского государственного университета в инженерные классы помогают популяризировать профессию среди старшеклассников. Эти усилия дают свои плоды: несмотря на то, что физика традиционно считается сложным предметом, средний тестовый балл ЕГЭ по физике в регионе растет; почти в три раза сократилась доля выпускников, не преодолевших минимальный порог (с 5,59 % до 2 %), и значительно выросла доля тех, кто набрал от 61 до 100 баллов (с 18,48 % до 52 %). Это прямое свидетельство повышения качества преподавания и роста мотивации учеников. При этом количество выпускников, выбравших физику в качестве предмета для сдачи ЕГЭ, остается стабильным — в 2023 году физика оказалась 7-м по популярности предметом по выбору.

Развитие ЕРМС — динамичный и непрерывный процесс. Среди приоритетных направлений, определенных Министерством образования Кировской области, можно выделить

- развитие горизонтального наставничества по схеме «методист — методист», что позволит обмениваться передовыми практиками на равных, без административных барьеров. Это особенно важно для распространения успешного опыта сильных муниципалитетов в испытывающих кадровые трудности административных образованиях;
- более активное привлечение руководителей методических объединений к экспертной деятельности на федеральном уровне, что откроет новые возможности для профессионального роста и интеграции регионального опыта в общероссийские проекты. Участие в федеральных экспертных советах и конкурсах повышает статус региональной системы образования;
- синхронизация показателей эффективности работы методистов с критериями профессиональных конкурсов и аттестации, создание прозрачной системы мотивации. Планируется детальная проработка критериев оценки, которые будут учитывать соответствие показателей работы требованиям современных конкурсных мероприятий и процедурам профессиональной аттестации;
- создание новых методических объединений, например, для специалистов органов опеки и попечительства, что расширит охват системы и

повысит качество межведомственного взаимодействия;

- активное использование Единой региональной информационной системы образования для формирования электронной базы данных методистов, что позволит автоматизировать учет и планирование, создать единое информационное пространство для всех участников ЕРМС [2].

Опыт Кировской области убедительно доказывает, что ЕРМС — это не просто инструмент административного управления, а стратегический ресурс для развития образования. Это живая, динамичная экосистема, которая обеспечивает каждому педагогу, независимо от места его работы, доступ к качественной методической поддержке, современным знаниям и лучшим практикам. Через систему ассоциаций, методических объединений, цифровых платформ и адресных мероприятий выстраивается непрерывная траектория профессионального роста. При этом рост профессионального мастерства учителей, что подтверждается их активным участием в конкурсах и публикациями, не является единственным результатом. Фиксируется заметное, статистически значимое улучшение образовательных результатов школьников, особенно в таких стратегически важных областях, как физико-математическое и инженерное образование. Устойчивое развитие этой системы, ее адаптивность к новым вызовам и ориентация на конкретные потребности педагогов делают ЕРМС Кировской области перспективной моделью, которая может быть успешно

адаптирована и в других регионах России, способствуя повышению общей эффективности и конкурентоспособности отечественного образования в условиях реализации национальных образовательных приоритетов.

Список литературы

1. Журнал руководителя методического объединения / Г. А. Кобелева; КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области». — Киров: Полиграфовна, 2024. — 76 с.
2. Куренкова, Т. Н. Теоретические аспекты организации непрерывного методического сопровождения педагогов в условиях цифровизации образования / Т. Н. Куренкова // Kant. — 2022. — № 1 (42). — С. 256–260.
3. Лучшие практики в системе единой региональной методической службы: Сборник материалов регионального фестиваля методических служб Кировской области [Электронный ресурс] / сост. Г. А. Кобелева. — Киров: КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», 2022. — 82 с. — URL: https://kirovipk.ru/wp-content/uploads/2022/12/sbornik-2022_metodsluzhba.pdf (дата обращения: 16.10.2025).
4. Лучшие практики опорных школ Кировской области: Сборник материалов / авт.-сост. А. А. Кузнецова [и др.]; КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области». — Киров, 2022. — 53 с.
5. Приказ Министерства образования Приморского края от 11.04.2022 года № 384-а «Об утверждении Положения о региональной системе

- научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров на территории Приморского края» [Электронный ресурс] // Приморский краевой институт развития образования. — URL: <https://pkiro.ru/wp-content/uploads/2022/07/prikaz-polozhenie-o-regionalnoj-sisteme-nms-pedagogicheskikh-rabotnikov.pdf?clckid=34c51584> (дата обращения: 16.10.2025).
6. Распоряжение Комитета по образованию Санкт-Петербурга от 29.11.2023 года № 1520-р «О внесении изменений в распоряжение Комитета по образованию от 08.04.2022 № 746-р» [Электронный ресурс] // Официальное опубликование правовых актов. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/7801202312080003> (дата обращения: 16.10.2025).
 7. Распоряжение Министерства образования Архангельской области от 21.07.2022 года № 1252 «Об утверждении положения о региональной модели методической службы в системе образования Архангельской области» [Электронный ресурс] // Архангельский областной институт открытого образования. — URL: <https://www.onedu.ru/sveden/struct/cnppmpr/massets/files/1252.pdf> (дата обращения: 16.10.2025).
 8. Распоряжение Министерства образования Кировской области от 10.02.2020 года № 130 «Об утверждении Положения о единой региональной методической службе в системе образования Кировской области» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ. — URL: <https://base.garant.ru/73533922/> (дата обращения: 16.10.2025).
 9. Распоряжение Министерства образования Кировской области от 31.05.2023 года № 639 «О деятельности региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Кировской области» [Электронный ресурс] // Институт развития образования Кировской области. — URL: https://kirovipk.ru/wp-content/uploads/2026/01/rasporyazhenie_mo_ko_ot_31_05_2023_no_639_o_deyatelnosti_regionalnoj.pdf (дата обращения: 16.10.2025).
 10. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 15.12.2022 года № Р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174» [Электронный ресурс] // Банк документов. — Минпросвещения России. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/id/2927> (дата обращения: 16.10.2025).
 11. Яковлева, Н. О. Структура региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров [Электронный ресурс] / Н. О. Яковлева //

Педагогическая перспектива. — 2021. — № 3. — С. 27–39. — URL: <https://journal-iro23.ru/ru/все-выпуски/>

[выпуск-2021-3/структура-региональной-системы/](#) (дата обращения: 16.10.2025).

Информация об авторах

Галина Александровна Кобелева — директор центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, Институт развития образования Кировской области;

Анастасия Александровна Кузнецова — методист центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, Институт развития образования Кировской области;

Дмитрий Александрович Глушков — методист центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, Институт развития образования Кировской области.

Information about the authors

Galina A. Kobleva — Director of the Center for Continuous Improvement of Professional Mastery of Teaching Staff, Institute of educational development of the Kirov region;

Anastasiya A. Kuznetsova — Methodologist of the Center for Continuous Improvement of Professional Mastery of Teaching Staff, Institute of educational development of the Kirov region;

Dmitry A. Glushkov — Methodologist of the Center for Continuous Improvement of Professional Mastery of Teaching Staff, Institute of educational development of the Kirov region.

Вклад авторов

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку рукописи.

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 17.10.2025; одобрена после рецензирования 08.12.2025; принята к публикации 27.03.2026.

The article was submitted 17.10.2025; approved after reviewing 08.12.2025; accepted for publication 27.03.2026.

Преимущества использования искусственного интеллекта на уроках английского языка в 5-х — 6-х классах

Ирина Сергеевна Аксенова

МБОУ Лицей при УлГТУ, Ульяновск, Россия

ira-aksenova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются потенциальные преимущества интеграции технологий искусственного интеллекта (ИИ) в процесс обучения английскому языку учащихся 5-х — 6-х классов. Анализируются ключевые аспекты и задачи, стоящие перед учителями и учениками данной возрастной группы; предлагаются конкретные инструменты и методы на основе ИИ для их эффективного преодоления. Особое внимание уделяется таким аспектам, как персонализация обучения, развитие навыков устной речи, повышение мотивации и автоматизация рутинных задач проверки. На основе анализа современной литературы и данных гипотетического исследования доказывается, что грамотное применение ИИ-технологий способствует созданию инклюзивной, адаптивной и эффективной образовательной среды, отвечающей потребностям современного школьника в учебной деятельности. Статья включает сравнительный анализ эффективности использования ИИ в 5-х и 6-х классах в виде таблицы с подробными комментариями к результатам процентных соотношений нескольких сравнительных параметров, что дает четкое понимание обобщающих заключений по данной статье. Теоретическая значимость работы заключается в структурировании дидактических возможностей искусственного интеллекта, а практическая — в формулировке конкретных рекомендаций для учителей. Ключевая мысль статьи заключается в том, что объединение педагогического мастерства и технологий ИИ способствует формированию наибольшей эффективности образовательной среды, которая полностью отвечает требованиям современной школы.

Ключевые слова: искусственный интеллект, преподавание английского языка, средняя школа, персонализация обучения, цифровая образовательная среда, мотивация, формирующее оценивание, инклюзивное образование, сравнительный анализ.

Benefits of using artificial intelligence at English lessons for 5th and 6th grade students

Irina S. Aksenova

Lyceum at Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk, Russia

Abstract. *The article discusses the potential benefits of integrating artificial intelligence (AI) technologies into the English language learning process for 5th and 6th grade students. It analyzes the key aspects and challenges facing teachers and students of this age group and proposes specific AI-based tools and methods to effectively overcome them. The article focuses on aspects such as personalized learning, developing oral communication skills, enhancing motivation, and automating routine assessment tasks. Based on the analysis of modern literature and data from a hypothetical study, it is proven that the proper use of AI technologies contributes to the creation of an inclusive, adaptive, and effective educational environment that meets the needs of modern students in their learning activities. The article includes a comparative analysis of the effectiveness of using AI in grades 5 and 6 in the form of a table with detailed comments on the results of the percentages of several comparative parameters, which provides a clear understanding of the general conclusions of this article. The theoretical significance of the work lies in the structuring of the didactic capabilities of artificial intelligence, while the practical significance lies in the formulation of specific recommendations for teachers. Therefore, it can be stated that the combination of pedagogical mastery and AI technologies contributes to the formation of higher effectiveness of educational environment that meets the requirements of modern schools.*

Keywords: *artificial intelligence, English teaching, secondary school, personalization of learning, digital educational environment, motivation, formative assessment, inclusive education, comparative analysis.*

Современная образовательная парадигма стремительно трансформируется под влиянием цифровых технологий, среди которых искусственный интеллект (ИИ) занимает одно из центральных мест. Для предметной области «Иностранный (английский) язык» ИИ открывает новые возможности, которые выходят за рамки традиционных методов обучения. Учащиеся 5-х — 6-х классов представляют собой особую категорию — это младшие подростки, у которых, с одной стороны, сохраняется высокая пластичность мозга и способность к имплицитному усвоению языка, а с другой — начинает формироваться абстрактное мышление и на первый план выходят вопросы самоидентификации, то есть представления о себе через группы, к которым подросток принадлежит: это может быть, например, класс, кружок или спортивная секция [1]. В этом возрасте часто наблюдается снижение интереса к учебной деятельности, вызванное как психологическими изменениями, так и возрастающей сложностью учебного материала школьной программы.

Традиционный подход, который ориентируется на среднего ученика, не всегда способен удовлетворить индивидуальные потребности каждого ребенка, что приводит к росту академических неудач. Технологии искусственного интеллекта, обладающие способностью к адаптации, анализу данных и генерации контента, предлагают практические решения подобных проблем. Цель данной статьи — систематизировать и теоретически обосновать преимущества использования

искусственного интеллекта в обучении английскому языку учащихся 5-х — 6-х классов, а также провести сравнительный анализ эффективности его применения в параллелях 5-х и 6-х классов на основе данных гипотетического исследования.

Одним из наиболее значимых преимуществ ИИ является его способность создавать персонализированные образовательные траектории. В отличие от статичного учебника, ИИ-системы могут в реальном времени анализировать успехи и ошибки каждого ученика.

Рассмотрим ряд других преимуществ ИИ-систем.

- Адаптивные платформы: такие системы, как Duolingo (в школьном режиме) или Quizlet, используют алгоритмы для определения сильных и слабых сторон ученика. Если система фиксирует, что ученик стабильно ошибается в использовании времени Present Continuous, она автоматически предлагает ему дополнительные упражнения и объяснения именно по этой теме, в то время как другой ученик, усвоивший материал, движется дальше [3]. Это предотвращает как скуку от слишком легких заданий, так и фрустрацию от чрезмерной сложности.
- Генерация индивидуальных заданий: языковые модели, например, на базе GPT, позволяют учителю быстро создавать уникальные наборы упражнений для разных групп учеников внутри одного класса. Так, для группы с низкой успеваемостью можно

сгенерировать карточки с базовой лексикой и простыми грамматическими конструкциями, а для продвинутых учеников – задания на креативное письмо или анализ текста, что реализует принцип дифференцированного обучения на практике.

- Учет темпа обучения: каждый ребенок осваивает материал с разной скоростью. ИИ-тьюторы не подгоняют учеников под единый темп, а позволяют им работать в комфортном для себя ритме, возвращаясь к сложным темам столько раз, сколько необходимо. Это особенно важно в 5-х – 6-х классах, когда формируется фундамент языковых знаний.
- Преодоление языкового барьера и страх совершить ошибку при говорении – классические проблемы в обучении иностранному языку: ИИ-технологии создают психологически безопасную среду для отработки этих навыков.
- Разговорные чат-боты: современные ИИ-боты, такие как ChatGPT (в голосовом режиме) или специализированные приложения (ELSA Speak, TalkPal), могут вести диалоги на английском языке на любые темы, интересующие подростка, – от видеоигр до музыки. Ученик получает возможность

практиковаться в говорении в любое время без страха осуждения со стороны сверстников или учителя. Бот может адаптировать сложность своей речи под уровень пользователя.

- Коррекция произношения: системы на основе распознавания речи дают мгновенную обратную связь по произношению. Они анализируют речь ученика, выделяя проблемные фонемы и интонационные паттерны, и предлагают упражнения для их коррекции. Визуализация звуковой волны или артикуляционная схема помогают ребенку понять, как физически воспроизвести правильный звук. Для возраста 11–13 лет, когда фонетические навыки еще достаточно гибки, это крайне эффективно.

Для оценки практической эффективности интеграции ИИ было проведено исследование, в котором приняли участие 48 учащихся 5-х классов и 46 учащихся 6-х классов, в течение шести месяцев 2024 года использовавшие ИИ-инструменты на уроках английского языка (адаптивные платформы, чат-боты, программы для коррекции произношения). Учителя и ученики заполнили анонимные анкеты, результаты которых отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования эффективности использования ИИ на уроках английского языка в 5-х и 6-х классах

Критерии эффективности	5-е классы (48 чел.)	6-е классы (46 чел.)	Комментарии
Повышение мотивации к предмету	88 %	76 %	У пятиклассников игровая составляющая ИИ вызывает более сильный отклик, что согласуется с исследованиями в области мотивации [3]
Уверенность в устной речи	45 %	62 %	Шестиклассники, обладая бóльшим словарным запасом, эффективнее используют чат-боты для сложных диалогов
Улучшение академических результатов (оценок)	35 %	48 %	В 6-м классе выше способность к самоорганизации, что делает работу с ИИ-платформами более системной и результативной [4]
Комфорт при работе с технологией	92 %	85 %	Пятиклассники как цифровые аборигены легче адаптируются к новым интерфейсам
Предпочтение ИИ-домашних заданий традиционным	95 %	80 %	Игрофицированный формат и мгновенная обратная связь более привлекательны для младшей аудитории [2]
Умение критически оценивать ответ ИИ	28 %	51 %	Когнитивное развитие шестиклассников позволяет чаще подвергать сомнению и проверять сгенерированный контент, что является ключевым навыком согласно рекомендациям ЮНЕСКО [2]

Данные таблицы демонстрируют выраженную возрастную специфику. Для 5-х классов характерно более высокое восприятие ИИ как мотивирующего и увлекательного инструмента. Эффект новизны, геймификация и простота взаимодействия приводят к высоким показателям по критериям мотивации, комфорта и предпочтения такого формата работы [3]. Однако глубинная учебная эффективность (уверенность в речи, академические результаты) пока ниже, что связано с возрастными особенностями

внимания и менее развитыми навыками саморегуляции [1].

Учащиеся 6-х классов демонстрируют более зрелый и прагматичный подход. Немного снижается эффект новизны, но значительно возрастает способность использовать ИИ для решения конкретных учебных задач – отработки речи, системного улучшения знаний. Они реже воспринимают ИИ как игру и чаще – как инструмент для обучения, что подтверждается более высокими

показателями улучшения оценок и способности к критической оценке контента [2, 4].

Использование ИИ не заменяет учителя, а высвобождает его время для более важных и творческих задач:

- проверка грамматики и орфографии (инструменты вроде Grammarly или встроенные проверки в цифровых рабочих тетрадях позволяют автоматизировать проверку письменных работ на базовом уровне. Учитель может сосредоточиться не на поиске ошибок, а на анализе содержания, логики изложения и богатства используемой лексики);
- формирующее оценивание (ИИ-системы могут автоматически генерировать и проверять тесты, викторины и карточки, предоставляя учителю детальную аналитику по классу: какие темы усвоены хорошо, а какие требуют повторения. Это данные для принятия объективных педагогических решений, что повышает эффективность обучения);
- помощь в планировании (на основе анализа успеваемости класса ИИ может предложить учителю рекомендации по тематическому планированию, выделить темы, на которые стоит уделить больше учебного времени).

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение ИИ требует взвешенного подхода.

1. Цифровой разрыв: не у всех учащихся есть равный доступ к необходимым устройствам и высокоскоростному

Интернету, что может усугубить образовательное неравенство [2].

2. Качество контента: ИИ может генерировать неточную или стилистически неуместную информацию. Критическое мышление и контроль со стороны учителя остаются обязательными, особенно в 5-м классе, где этот навык только формируется [4].
3. Данные и конфиденциальность: необходимо строгое соблюдение законодательства о защите персональных данных учащихся [2].
4. Роль учителя: ИИ — это инструмент, который не может заменить человеческое общение, эмпатию и педагогическое чутье учителя. Его роль трансформируется из транслятора знаний в роль наставника и организатора учебной деятельности [4]. Как показывают результаты исследования, подход к использованию ИИ должен дифференцироваться в зависимости от возраста: в 5-м классе необходимо делать акцент на игровых и мотивирующих аспектах, а в 6-м — постепенно смещать фокус на академическую и критическую составляющие.

Проведенное исследование наглядно демонстрирует, что интеграция технологий искусственного интеллекта в процесс обучения английскому языку в 5-х — 6-х классах является не просто данью технологическому прогрессу, а действенным инструментом решения фундаментальных педагогических задач. Преодолевая ограничения традиционного, усредненного подхода, ИИ позволяет выстроить персонализированную образовательную

экосистему, где учет индивидуальных потребностей, темпа и когнитивных стилей каждого ученика становится технически осуществимой реальностью [Там же]. Развитие навыков устной речи в психологически безопасной среде, радикальное повышение учебной мотивации через геймификацию и релевантный контент [3], а также высвобождение временного ресурса педагога для творческой и наставнической работы – все это формирует новый подход к образовательному процессу.

Важнейшим выводом работы является подтверждение тезиса о возрастной специфике эффективности применения ИИ. Сравнительный анализ показал, что для учащихся 5-х классов технологии выступают прежде всего мощным мотиватором и инструментом вовлечения, в то время как в 6-х классах происходит постепенный сдвиг в сторону осознанного использования ИИ как инструмента для академического роста и развития критического мышления [2, 4]. Это указывает на необходимость дифференциации методических стратегий: в 5-м классе допустим акцент на игровой составляющей и простых интерфейсах, в 6-м классе целесообразно постепенное усложнение задач и обучение школьников критической оценке генерируемого контента [1, 2].

Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении долгосрочного воздействия ИИ на академическую успеваемость обучающихся, разработке комплексных методик интеграции

ИИ-инструментов в рабочие программы по ФГОС, а также в создании систем подготовки педагогов к эффективной работе в условиях гибридного интеллекта [4]. Таким образом, будущее обучения иностранным языкам лежит не в противопоставлении традиционного и цифрового, а в их синергии, где искусственный интеллект становится надежным ассистентом педагога, а учитель – ключевым проводником и наставником в мире знаний, способным раскрыть потенциал каждого ребенка [2]. Реализация этого потенциала сделает процесс обучения английскому языку более релевантным, адаптивным и ориентированным на будущее, отвечая на ключевые вызовы современного цифрового образования.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. AI and education: guidance for policy-makers [Electronic resource] / M. Fengchun [et al.]. – Paris: UNESCO, 2021. – 45 p. – URL: <https://doi.org/10.54675/PCSP7350> (accessed 15.10.2025).
3. Dörnyei, Z. Motivation in second and foreign language learning [Electronic resource] / Z. Dörnyei // Language Teaching. – 1998. – Vol. 31. – Issue 3. – Pp. 117–135. – URL: https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/motivation-in-second-and-foreign-language-learning/CF6301F-6C401F2CB511529925B298004?utm_

[campaign=shareaholic&utm_medium=copy_link&utm_source=bookmark](#) (accessed 15.10.2025).

4. Luckin, R. Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century [Electronic resource] /

R. Luckin. – London: UCL IOE Press, 2018. – 160 p. – URL: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10178695/1/Machine%20Learning%20and%20Human%20Intelligence.pdf> (accessed 15.10.2025).

Информация об авторе

Ирина Сергеевна Аксенова — учитель иностранного языка, МБОУ Лицей при УлГТУ.

Information about the author

Irina S. Aksenova — Foreign language teacher, Lyceum at Ulyanovsk State Technical University.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 17.10.2025; одобрена после рецензирования 09.12.2025; принята к публикации 27.03.2026.

The article was submitted 17.10.2025; approved after reviewing 09.12.2025; accepted for publication 27.03.2026.

О некоторых технических и методических аспектах внедрения цифровых сервисов ФГИС «Моя школа» в общеобразовательных организациях Калининградской области

Ольга Эдуардовна Ли¹,
Нина Николаевна Пустоваченко²✉

^{1,2} Калининградский областной институт развития образования,
Калининград, Россия

¹ o.li@baltinform.ru

² n.pustovachenko@baltinform.ru✉

Аннотация. В статье представлено описание процесса внедрения цифровых сервисов федеральной государственной информационной системы «Моя школа» (ФГИС «Моя школа») в общеобразовательных организациях Калининградской области. В основе проведенного авторами анализа лежит практический опыт, накопленный в ходе массового обучения и сопровождения педагогических работников Калининградской области. Описываются ключевые изменения во ФГИС «Моя школа» после ее обновления в сентябре 2025 года, а также указываются причины, влияющие на снижение активности пользователей при обращении к универсальной библиотеке цифрового образовательного контента (УБ ЦОК). Приводятся статистические данные востребованности электронных образовательных ресурсов в школах Калининградской области.

Авторы рассматривают проблемы с двух взаимосвязанных ракурсов — технического и методического. В рамках технического аспекта исследуются ключевые вопросы интеграции платформы «Моя школа» с государственной информационной системой Калининградской области «Образование». Особое внимание уделяется типичным сбоям при авторизации, работе с УБ ЦОК, а также возможным путям их устранения. Методический аспект статьи фокусируется на трансформации педагогической деятельности. Анализируются вопросы формирования цифровой компетентности педагогов, изменения методик проектирования урока с использованием встроенных ресурсов (ФГИС «Моя школа»), организации коммуникации между участниками образовательных отношений. На основе эмпирических данных и практического опыта авторы предлагают набор практических рекомендаций, которые направлены на оптимизацию технической и методической поддержки, развитие системы повышения квалификации педагогов и создание эффективных моделей методического сопровождения, что в совокупности призвано повысить эффективность внедрения цифровых сервисов ФГИС «Моя школа» в повседневную образовательную практику.

Ключевые слова: ФГИС «Моя школа», УБ ЦОК, Сферум в МАХ, цифровая трансформация, цифровая зрелость, цифровые образовательные сервисы, цифровой образовательный контент.

Some technical and methodological aspects of the implementation of digital services of the Federal State Information System "My School" in general education organizations of the Kaliningrad Region

Olga E. Li¹,

Nina N. Pustovachenko²

^{1,2} Kaliningrad Regional Institute of Education Development, Kaliningrad, Russia

Abstract. *This article describes the process of implementation of digital services of Federal state information system "My School" (FSIS "My School") in general education institutions in the Kaliningrad Region. The authors' analysis is based on practical experience gained during mass training and support for teaching staff in the Kaliningrad Region. Key changes to FSIS "My School" after its September 2025 update are described, and factors contributing to the decline in users' activity when accessing the universal library of digital educational content (UL DEC) are stated. Statistical data on the demand for electronic educational resources in schools of the Kaliningrad Region are also provided.*

The authors examine the issues from two interrelated perspectives: technical and methodological. The technical aspect examines key issues related to the integration of the My School platform with the State information system of the Kaliningrad Region "Education". Particular attention is paid to typical authorization failures, working with the UL DEC, and possible ways of their correction. The methodological aspect of the article focuses on the transformation of teaching activities. The authors analyze issues related to developing teachers' digital competence, changes in lesson design methods using integrated resources ("My School" Federal State Information System), and organizing communication among educational stakeholders. Based on empirical data and practical experience, the authors propose a set of practical recommendations aimed at optimizing technical and methodological support, developing a system for teacher professional development, and creating effective models of methodological support. These recommendations, taken together, are intended to improve the effectiveness of implementing the digital services of "My School" Federal State Information System into everyday educational practice.

Keywords: *Federal state information system "My School", universal library of digital educational content, Spherum in MAX, digital transformation, digital maturity, digital educational services, digital educational content.*

Федеральная государственная информационная система «Моя школа» (далее – ФГИС «Моя школа»), разработанная в рамках реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда», стала неотъемлемой частью работы современных педагогов и ключевым инструментом в их профессиональной деятельности. В профессиональном педагогическом сообществе и научных кругах ведется активное обсуждение роли этой системы в работе педагога. Обзор научных публикаций показал ключевые направления, в которых исследователи рассматривают потенциал ФГИС «Моя школа» как инструмента

- поддержки участников образовательных отношений [3, 10, 11];
- оптимизации работы учителя [1, 2, 4];
- формирования профессиональных компетенций будущих педагогов [8, с. 128–130].

По мнению А. Г. Гуськовой, материалы, представленные во ФГИС «Моя школа», имеют высокую дидактическую и методическую ценность и выступают в роли латентного механизма непрерывного повышения квалификации педагогов [5]. Как полагают Ж. Н. Иванова и А. С. Иванов, цифровые сервисы ФГИС «Моя школа» «способствуют формированию познавательной самостоятельности обучающихся» [Цит. по: 6, с. 110]. Исследователями из Сибирского федерального университета Д. Е. Каверзиной и

Ю. В. Вайнштейн отмечается потенциал системы для получения образования обучающимися вне образовательной организации [7, с. 189–191]. Ряд исследователей считают важным обстоятельством тот факт, что цифровой контент ФГИС «Моя школа» представляет собой безопасное цифровое пространство учащегося [12].

Анализ научных публикаций свидетельствует о том, что научное и профессиональное сообщество характеризует ФГИС «Моя школа» как многофункциональную платформу, имеющую высокий потенциал применения в образовательной сфере, способную влиять на доступность и качество образования для всех категорий обучающихся, повышать эффективность работы педагогов, обеспечивать безопасные условия учебной деятельности.

Активное освоение педагогами Калининградской области функциональных возможностей цифровых сервисов системы пришлось на период с сентября 2022 года по август 2025 года. В указанный период Калининградским областным институтом развития образования (далее – институт) проводилась системная работа по обучению и сопровождению педагогических работников региона, в ходе которой сложилась эффективная организационная структура обучения участников образовательных отношений (рисунки 1).

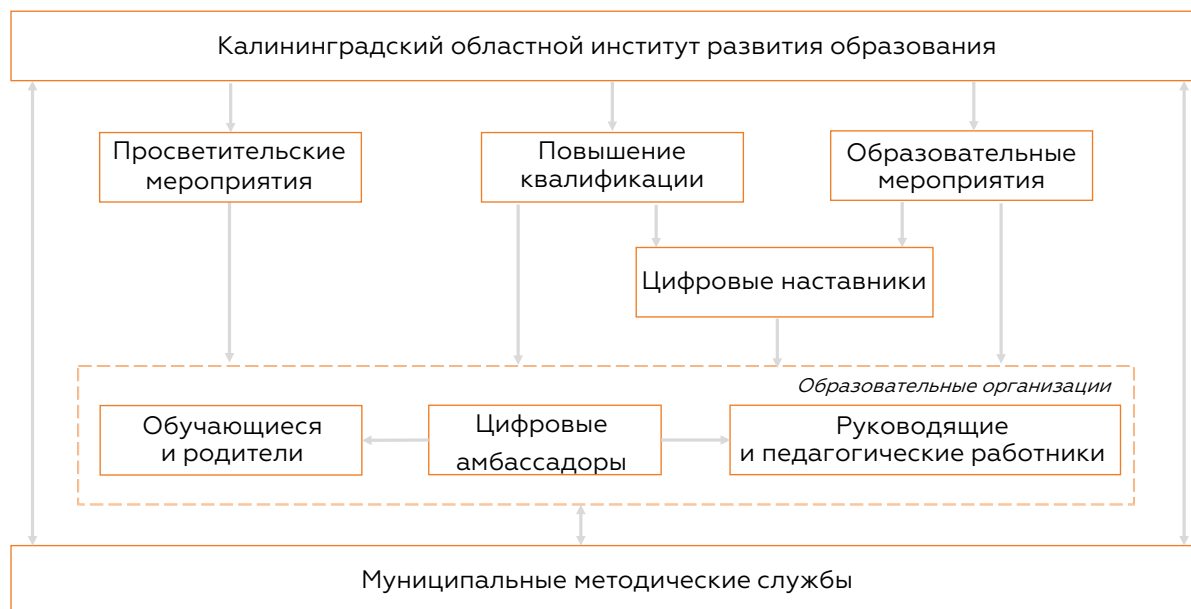


Рисунок 1 — Организационная структура обучения участников образовательных отношений в условиях цифровой трансформации

Особую роль при внедрении ФГИС «Моя школа» сыграли массовые просветительские мероприятия для педагогов, родителей, обучающихся региона. Использовались такие формы, как конференции, выездные семинары, лекции, мастер-классы, родительские собрания.

В рамках повышения квалификации за три последних года в Калининградской области проведена серия образовательных мероприятий для педагогических работников (от 8 до 15 часов) по следующим

тематикам: «Цифровые инструменты в образовании» (прошли обучение 3 350 чел.), «Сферум в профессиональной деятельности работников образования» (2 247 чел.), «Цифровые сервисы ФГИС "Моя школа" в работе учителя» (580 чел.), «Сферум в МАХ: возможности цифрового сервиса для образования» (632 чел.), «Цифровые инновации в образовании: нейросети и искусственный интеллект» (600 чел.). Ключевую роль в проведении данных мероприятий сыграла региональная команда цифровых наставников¹,

¹ «Цифровой наставник — это человек, обладающий ИКТ-компетентностями, владеющий технологиями электронного обучения, дистанционными образовательными технологиями, навыками работы с электронными образовательными ресурсами, цифровыми сервисами и информационными системами в сфере образования, способный поделиться своим опытом с участниками образовательных отношений и в первую очередь — с педагогическими работниками» [Цит. по: 9, с. 29].

в состав которой вошли педагогические и административные работники общеобразовательных организаций.

Треть педагогов региона прошла обучение по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Применение ФГИС "Моя школа" в образовательном процессе» (42 часа), разработанной в институте и вошедшей в Федеральный реестр дополнительных профессиональных программ в 2024 году. Программа реализуется в очно-заочной форме и включает следующие образовательные модули: «Государственная политика в сфере цифровой трансформации», «Применение цифровых сервисов ФГИС "Моя школа" в образовательном процессе».

В ходе обучения слушателям предлагается выполнить семь практических работ, направленных на приобретение навыков работы во ФГИС «Моя школа», а именно:

- 1) подготовка словаря терминов по цифровой трансформации образования по нормативным правовым актам;
- 2) подготовка алгоритма действия образовательной организации при принятии решения о реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в следующем учебном году;
- 3) использование сервиса «Файлы» в работе педагогов;
- 4) анализ типов цифрового образовательного контента (ЦОК), используемых на уроках;
- 5) формирование портфолио учителя;

б) составление тестов, настройка процесса тестирования;

7) освоение функциональных возможностей «Сферум».

Главной особенностью программы является ее вариативный раздел, посвященный практическому применению учителями-предметниками электронных образовательных ресурсов (далее – ЭОР) ФГИС «Моя школа» на уроках по русскому языку, литературному чтению, математике и окружающему миру в начальной школе; математике, химии, биологии, физике, информатике, географии, основам безопасности и защиты Родины, иностранному языку, музыке, изобразительному искусству, труду (технологии), русскому языку, литературе, истории и обществознанию в основной и старшей школе. Обучение по вариативному разделу проводится методистами института очно.

После изучения каждого образовательного модуля программой предусмотрено прохождение промежуточной аттестации в форме онлайн-тестирования и выполнение практических работ по использованию цифровых сервисов ФГИС «Моя школа», а также по применению ЭОР ФГИС «Моя школа» на уроках по образовательному модулю вариативного раздела.

Реализация программы, серия обучающих мероприятий, просветительская работа и постоянное сопровождение участников образовательных отношений позволили достичь значительных результатов в регионе: уровень активного использования цифровых сервисов

ФГИС «Моя школа» среди педагогов вырос с 16 % в 2023 году до 100 % к середине 2025 года.

Прежде чем учителя смогли в полной мере адаптироваться к работе с платформой, размещенной по ссылке <https://myschool.edu.ru>, система была перенесена на Единый портал государственных и муниципальных услуг (далее – ЕПГУ). Миграция состоялась в начале 2025/2026 учебного года, охватила все цифровые сервисы ФГИС «Моя школа» и носила стремительный характер. Изменения затронули не только адрес системы, но и пользовательский интерфейс, набор

и размещение цифровых сервисов, механизм доступа к Универсальной библиотеке цифрового образовательного контента (далее – УБ ЦОК), ЭОР, появилось новое приложение «Госуслуги Моя школа», информационно-коммуникационная платформа «Сферум» переехала на платформу национального мессенджера «МАХ» (цифровой сервис «Сферум в МАХ») и т. д. Перечень цифровых сервисов во ФГИС «Моя школа» в старой и в обновленной версиях представлен в таблице 1.

Интерфейсы сервисов старой и обновленной версий ФГИС «Моя школа» представлены на рисунках 2 и 3.

Таблица 1 – Сравнение наличия цифровых сервисов ФГИС «Моя школа» в старой и обновленных версиях

№ п/п	Перечень цифровых сервисов ФГИС «Моя школа» в старой версии	Перечень цифровых сервисов ФГИС «Моя школа» в обновленной версии и наименование разделов, в которых они размещены
1.	Аналитика	Аналитика (раздел «Образовательным организациям»)
2.	Библиотека	Универсальная библиотека цифрового образовательного контента
3.	Библиотека Минпросвещения	
4.	Билет в будущее	Билет в будущее (раздел «Ученикам»)
5.	Дополнительное образование	Отсутствует
6.	Помощник учителя	Помощник учителя (раздел «Учителям»)
7.	Помощник родителя	Помощник родителя (раздел «Родителям»)
8.	Психологическая служба	Психологическая помощь (разделы «Ученикам», «Родителям»)
9.	Российская электронная школа	Отсутствует
10.	Сферум	Сферум в МАХ

№ п/п	Перечень цифровых сервисов ФГИС «Моя школа» в старой версии	Перечень цифровых сервисов ФГИС «Моя школа» в обновленной версии и наименование разделов, в которых они размещены
11.	Тесты	Отсутствует
12.	Файлы	Файлы (раздел «Учителям»)
13.	Электронный журнал / дневник	Приложение «Госуслуги Моя школа»
14.	Художественная литература	Художественная литература (разделы «Ученикам», «Родителям»)

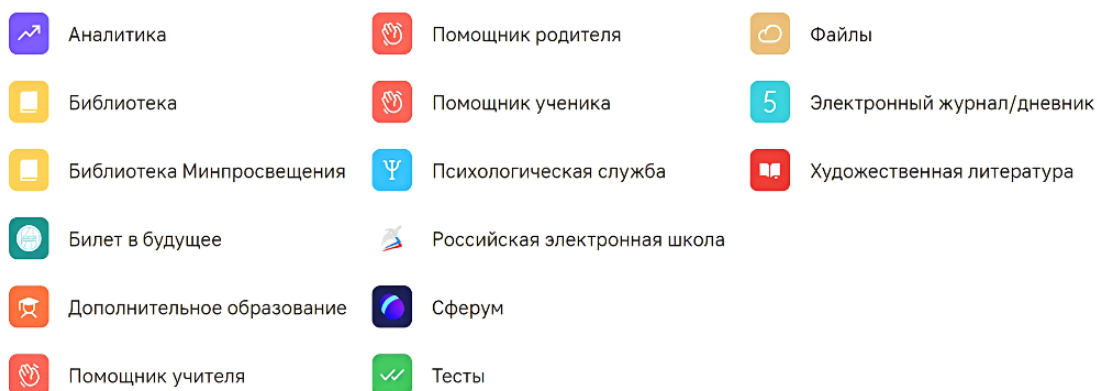


Рисунок 2 – Интерфейс сервисов ФГИС «Моя школа» в старой версии

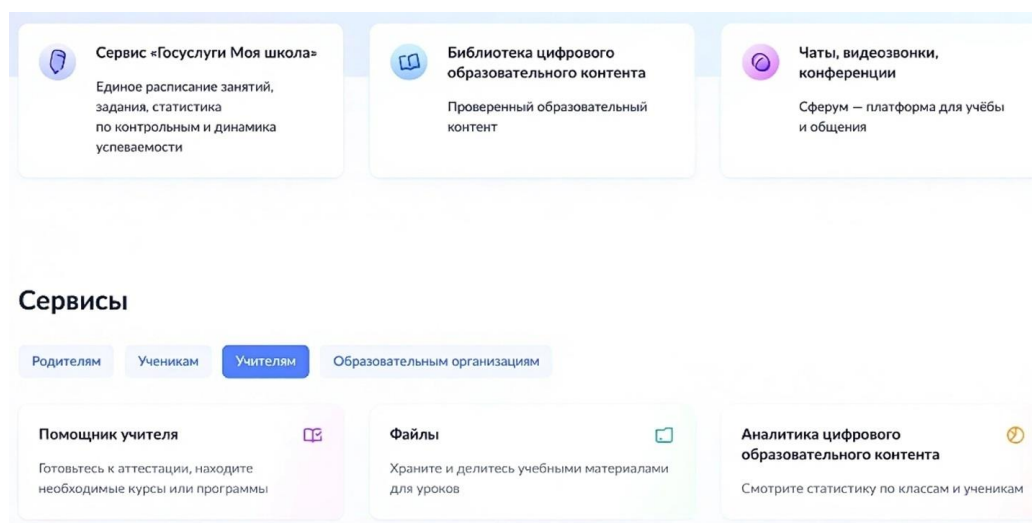


Рисунок 3 – Интерфейс сервисов ФГИС «Моя школа» в обновленной версии

В обновленной версии системы цифровые сервисы сгруппированы по четырем категориям пользователей.

1. Раздел «Родителям» содержит сервисы «Помощник родителя»; «Каталог контента для ученика» (доступ к государственному контенту Государственного университета просвещения); «Художественная литература»; «Психологическая помощь»; «Киносферум.РФ». Предполагается, что в ближайшее время появятся сервисы «Подбор детского сада», «Подбор школы», «Подбор кружков и секций».
2. Раздел «Ученикам» содержит сервисы «Помощник ученика», «Каталог контента для ученика», «Художественная литература», «Билет в будущее», «Код будущего», «Результаты ЕГЭ», «IT-компетенции», «Подбор вуза», «Психологическая помощь», «Киносферум.РФ». Ожидается, что скоро появятся сервисы «Подбор колледжа», «Навигатор подготовки к ЕГЭ».
3. Раздел «Учителям» содержит сервисы «Помощник учителя», «Файлы», «Аналитика цифрового образовательного контента». Сервис «Цифровое портфолио» находится в разработке.
4. Раздел «Образовательным организациям» содержит сервисы «Аналитика», «Работа в России». Ожидается появление сервиса «Верификация контента».

Эти трансформации существенно повлияли на степень вовлеченности участников образовательных отношений в работу с цифровыми сервисами ФГИС «Моя школа». Если до обновления в

системе работали 100 % учителей и 60,3 % обучающихся региона, то после миграции (по состоянию на конец 2025 года) — 11,4 % учителей и 12,5 % обучающихся.

Анализ столь резкого снижения активности позволяет выделить ряд причин.

1. **Ограничение доступа к ресурсам УБ ЦОК.** До перехода на обновленную систему все категории педагогических работников образовательных организаций имели свободный доступ к контенту библиотеки. На новой платформе в УБ ЦОК могут работать только учителя, имеющие непосредственное отношение к учебному процессу текущего года. Ни руководители, ни методисты не имеют возможности просматривать ресурсы библиотеки, как и учителя, которые не имеют педагогической нагрузки в учебном году. Этот фактор существенно повлиял на снижение количества педагогов, использующих ЭОР. Возникают проблемы с использованием контента у учителей, заменяющих уроки своих коллег.
2. **Новый механизм заказа и использования контента.** На новой платформе полностью изменился порядок заказа и использования контента. Новая система требует более сложных процедур оформления заявок и согласования использования материалов. Кроме того, педагоги, имеющие доступ к УБ ЦОК, могут использовать только контент, соответствующий преподаваемым предметам и классам в текущем учебном году, не имея возможности просматривать и использовать контент предыдущих или

последующих классов по конкретной теме. Ограничения по предметам негативно сказывается на формировании межпредметных связей. Эти изменения усложнили работу учителей, снизив их мотивацию к активному взаимодействию с платформой.

3. **Технические проблемы.** Технические сбои и неполадки как на стороне регионального вендора², так и на стороне платформы стали еще одной причиной падения активности. Регулярные проблемы с полной и своевременной передачей необходимых данных из информационных систем региона на витрину данных часто являются причиной отказа доступа учителям в УБ ЦОК. Таким образом, при соблюдении всех необходимых условий для использования ресурсов УБ ЦОК со стороны образовательных организаций и учителей при попытке войти в библиотеку учителя видят сообщение об отсутствии у них доступа к платформе. При наличии доступа в УБ ЦОК учителя также отмечали длительные сроки ожидания заказанного контента. В некоторых случаях заказанный контент так и не был одобрен и получен к началу занятия. Возможно, это связано с высокой нагрузкой на систему. Временами при наличии у учителя заказанного контента возникали проблемы с его использованием у учеников. Со стороны учеников и родителей

приходили сообщения о недоступности контента по имеющимся ссылкам. Все это свидетельствует о наличии технических проблем в синхронизации УБ ЦОК с региональными информационными системами.

4. **Недостаточная информационно-методическая поддержка.** Еще одной причиной снижения активности стала нехватка своевременной информационной и методической поддержки. Командой АНО ВО «Университет Иннополис» (оператор УБ ЦОК) были организованы и проведены выездные и в формате видео-конференц-связи обучающие мероприятия для образовательных организаций. Однако без наличия постоянной команды, осуществляющей оперативную и качественную поддержку, пользователи при возникновении вопросов или трудностей (что неизбежно случается при переходе на новую платформу) часто остаются без оперативной помощи. Это усугубляет проблему технического характера. Без адекватной поддержки пользователям сложно самостоятельно разобраться в структуре новой системы, что дополнительно тормозит активное взаимодействие с ресурсами.
5. **Отсутствие доступа для методистов в УБ ЦОК.** Методисты играют ключевую роль в организации и поддержке учебного процесса. Их исключение из числа пользователей УБ ЦОК

² Вендор — компания, которая осуществляет сервисную поддержку государственной информационной системы в сфере образования.

серьезно влияет на качество работы учителей с библиотекой. С отсутствием доступа к платформе у специалистов региональных организаций дополнительного профессионального образования и региональных координаторов взаимодействие учителей с библиотекой теряет ключевую методическую поддержку, которая в первую очередь состоит в оперативном и эффективном реагировании на запросы учителей, помощи в преодолении трудностей, возникающих в ходе использования УБ ЦОК, анализе проблем и поиске путей их решения. Без участия данной категории пользователей снижается эффективность использования всего массива материалов, что негативно сказывается на общей активности. При отсутствии доступа к УБ ЦОК у методистов институтов развития образования возрастает роль цифровых наставников при проведении обучающих мероприятий, так как они в основном являются действующими учителями школ и имеют доступ к ресурсам библиотеки. Одновременно с этим остаются нерешенными вопросы, связанные с необходимостью внесения актуальных изменений в дополнительную профессиональную программу повышения квалификации «Применение ФГИС "Моя школа" в образовательном процессе» по причине обновления системы и нерешенных вопросов с ее функционированием.

6. **Низкий уровень цифровой грамотности.** Часть участников образовательных отношений испытывает трудности

в освоении функциональных возможностей системы на новой платформе. Обладая недостаточным уровнем цифровой грамотности, они испытывают трудности при взаимодействии с современными технологиями и инструментами. Данная проблема особенно ярко проявилась при переходе на новые цифровые сервисы.

7. **Сила привычки.** Проработав с предыдущей версией ФГИС «Моя школа» около трех лет, участники образовательных отношений приобрели привычные способы работы и поведения внутри системы. Переход на новую цифровую платформу нарушил устоявшиеся паттерны, вызывая дискомфорт и сопротивление изменениям на психологическом уровне. Требуется некоторое время и усилия для привыкания к новому формату работы, чтобы достичь прежних показателей активности.

Перечисленные проблемы подчеркивают необходимость поиска путей оптимизации работы учителя во ФГИС «Моя школа» в современных условиях.

Следует также отметить, что в рамках модернизации ФГИС «Моя школа» существенно расширен фонд УБ ЦОК. В дополнение к материалам, правообладателем которых является Государственный университет просвещения, в библиотеке доступны бесплатные материалы от ООО «АЙСМАРТ», ООО «Скаенг» (сервис Skysmart), ООО «Аст-Пресс Школа», ООО «Мобильное Электронное Образование» (МЭО), ООО «ГлобалЛаб»,

АО «Издательство «Просвещение», ООО «Физикон» и ООО «Физикон Лаб» (сервис «Облако знаний»), ЗАО «Новый диск-трейд» (сервис «Образовариум»), ООО «Учи.ру», ООО «Фоксфорд», ООО «Экзамен-Медиа», ООО «ЯКласс». В ближайшее время в УБ ЦОК станет доступным контент от ООО «Сберобразование», ООО «Яндекс», АНО «Цифровая экономика». Далее количество поставщиков будет неизбежно расти.

Ключевым моментом УБ ЦОК является то, что все ее материалы верифицированы и входят в федеральный перечень ЭОР, утвержденный приказом Минпросвещения России от 23.07.2025 года № 551 «Об утверждении федерального перечня электронных образовательных ресурсов, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего,

основного общего, среднего общего образования» [11]. Это значит, что весь контент допущен к использованию при реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования образовательными организациями, имеющими государственную аккредитацию.

По результатам мониторинга использования ресурсов библиотеки, представленных в таблице 2, самыми востребованными с сентября по декабрь 2025 года в школах Калининградской области оказались ЭОР следующих правообладателей: ООО «Физикон» и ООО «ФизиконЛаб» – 44,5 % от общего количества используемого контента в регионе, ООО «ГлобалЛаб» – 11,8 %, Государственного университета просвещения – 8,5 %, ООО «ЯКласс» – 8,1 %, ООО «АЙСМАРТ» – 7,8 %.

Таблица 2 – Доля контента УБ ЦОК от общего количества контента, используемого в школах Калининградской области в 2025 году

Правообладатель контента	Доля контента УБ ЦОК от общего количества используемого контента в школах региона
ООО «Физикон» и ООО «ФизиконЛаб»	44,5 %
ООО «ГлобалЛаб»	11,8 %
Государственный университет просвещения	8,5 %
ООО «ЯКласс»	8,1 %
ООО «АЙСМАРТ»	7,8 %

Правообладатель контента	Доля контента УБ ЦОК от общего количества используемого контента в школах региона
ООО «Экзамен-Медиа»	6,6 %
ООО «Мобильное Электронное Образование» (МЭО)	4,2 %
ООО «Учи.ру»	4,0 %
ООО «Скаенг» (сервис Skysmart)	2,7 %
АО «Издательство «Просвещение»	0,9 %
ООО «Фоксфорд»	0,5 %
ЗАО «Новый диск-трейд» (сервис «Образовариум»)	0,2 %
ООО «Аст-Пресс Школа»	0,2 %

Следует отметить, что учителями региона в 2025 году использовался в разной мере контент всех поставщиков в УБ ЦОК.

Учитывая, что в старой версии ФГИС «Моя школа» наиболее полно был представлен контент Государственного университета просвещения, для авторов оказался неожиданным результат, что материалы Государственного университета просвещения в общем объеме используемого ЭОР занял только третье место (8,5 %). Это объясняется тем, что у пользователей имеются альтернативные способы доступа к государственному контенту Государственного университета просвещения:

- на портале «Библиотека цифрового образовательного контента» (офлайн или онлайн);

– в сервисе «Каталог контента для ученика» обновленной версии ФГИС «Моя школа».

Пользователи предпочитают использовать простые способы доступа к привычному контенту, но в статистике они не фиксируются. Полагаем, эту недоработку следует устранить.

Информация об использовании ЭОР в школах Калининградской области в 2025 году в разрезе предметов и правообладателей представлена в *приложении*, а информация об активности использования контента библиотеки учителями и учениками – на *рисунке 4*.

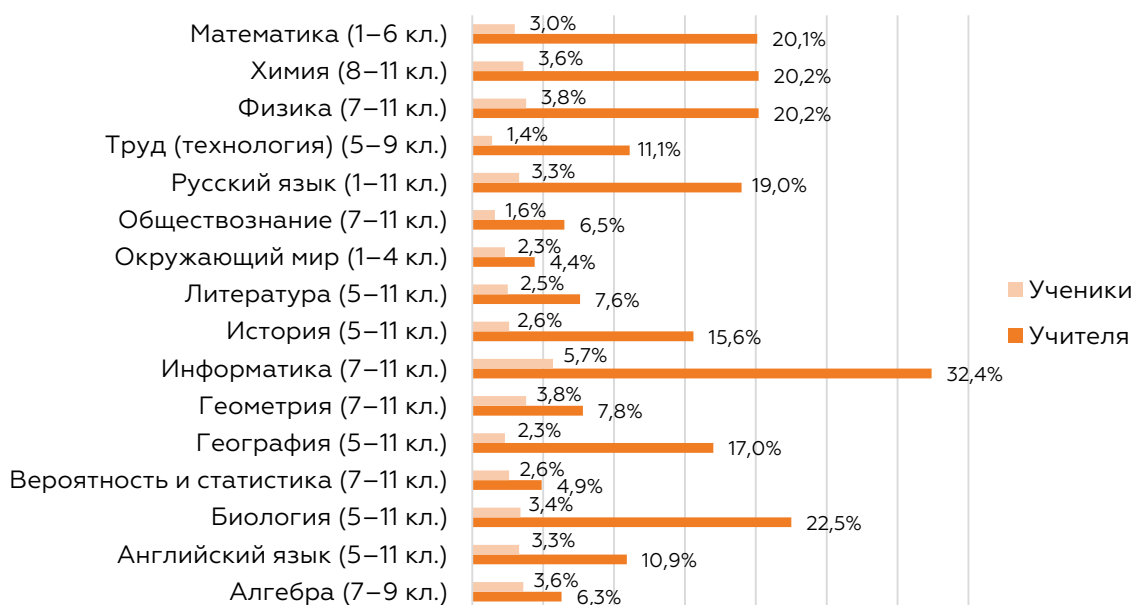


Рисунок 4 – Доля учеников и учителей общеобразовательных организаций Калининградской области, использовавших УБ ЦОК в 2025 году

По алгебре и началу математического анализа, изобразительному искусству, литературному чтению, музыке, основам безопасности и защиты Родины активность обучающихся составила менее 1 %.

По результатам проведенного анализа проблемных вопросов пользователей, связанных с работой УБ ЦОК, можно классифицировать ошибки доступа по следующим группам:

- *ролевые* (вход учителя в УБ ЦОК с ролью «Частное лицо» или «Сотрудник школы»);

- *цифровые* (у пользователя неподтвержденная учетная запись на ЕПГУ; отсутствие группы доступа «Педагоги. Доступ к УБ ЦОК» в Единой системе идентификации и аутентификации – ЕСИА; отсутствие ЭОР по предмету);
- *школьные* (в государственной информационной системе в сфере образования нет учителя; за учителем не закреплены классы, предметы, расписание; ошибки в реквизитах школы и ошибки в названии предметов);
- *вендорные* (отсутствие данных, например, OID³) в витрине региона, ошибки в обязательных атрибутах);

³ OID – уникальный цифровой номер пользователя в Единой системе идентификации и аутентификации.

– пользовательские (обучающийся не зарегистрирован в мобильном приложении «Госуслуги Моя школа», родитель ребенка не дал согласия на работу с ЭОР в мобильном приложении, отсутствуют результаты прохождения заданий и т. д.).

Что необходимо предпринять, чтобы избежать часто встречающихся ошибок доступа к библиотеке?

На рисунке 5 представлена схема взаимодействия пользователей с УБ ЦОК ФГИС «Моя школа».

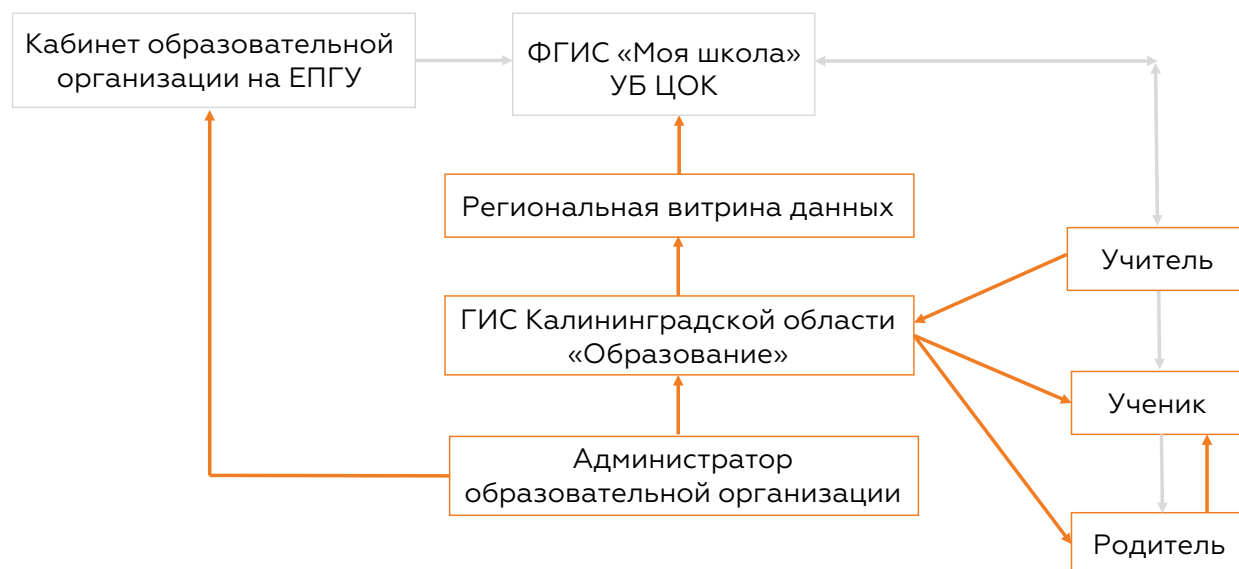


Рисунок 5 — Схема взаимодействия пользователей УБ ЦОК ФГИС «Моя школа»

В данной системе взаимодействия основными пользователями являются учителя и ученики (родители / законные представители дают согласие на использование контента). Доступ пользователи получают только при соблюдении следующих условий:

- 1) пользователи должны иметь подтвержденную учетную запись на ЕПГУ;
- 2) учителя и ученики должны быть внесены в государственную

информационную систему в сфере образования (ГИС Калининградской области «Образование»);

- 3) администратор образовательной организации в личном кабинете организации на ЕПГУ должен добавить всех учителей в группу «Педагоги. Доступ к УБ ЦОК»;
- 4) образовательная организация загружает и своевременно обновляет необходимую информацию

в ГИС Калининградской области «Образование» (расписание, домашнее задание, оценки);

- 5) данные из ГИС Калининградской области «Образование» передаются на региональную витрину данных и оттуда синхронизируются с базами данных ФГИС «Моя школа».

При выполнении всех вышеперечисленных условий ФГИС «Моя школа» предоставляет пользователям доступ к УБ ЦОК.

Однако, как показала практика, большее число проблем пользователей, связанных с получением доступа в УБ ЦОК, находятся в прямой зависимости от качества синхронизации данных региональной системы «Образование» с ФГИС «Моя школа». В целях повышения информированности пользователей в регионе созданы чат «Моя школа – 39» в цифровом сервисе «Сферум в МАХ», а также канал «Цифра – 39: инструкции, документы» и раздел «Цифровые платформы и сервисы» на сайте института⁴.

По итогам проведенного анализа выявленных причин снижения активности педагогов при использовании цифровых сервисов ФГИС «Моя школа» на примере УБ ЦОК определено шесть приоритетных задач.

1. Предоставление доступа методистам институтов развития образования к УБ ЦОК для организации системной

работы по внедрению и сопровождению ресурса в образовательную практику.

2. Усовершенствование информационной, методической и технической поддержки пользователей.
3. Организация масштабного обучения педагогов эффективному использованию ресурсов УБ ЦОК, в том числе
- внесение изменений в дополнительную профессиональную программу повышения квалификации «Применение ФГИС "Моя школа" в образовательном процессе» (42 часа);
 - организация регулярных обучающих мероприятий по функционалу УБ ЦОК (семинаров, вебинаров, онлайн-консультаций);
 - проведение обучающих мероприятий «Осваиваем новые цифровые сервисы ФГИС "Моя школа"» (15 часов);
 - проведение мастер-классов «УБ ЦОК: поиск и использование учебных материалов», «Совместная работа в классе с ресурсами УБ ЦОК: режим сессии и групповые задания», «УБ ЦОК: аналитика и отчетность, отслеживание результатов», «Эффективные приемы работы с УБ ЦОК»;
 - проведение просветительских мероприятий для участников образовательных отношений.
4. Проведение регулярного мониторинга активности и результативности использования материалов УБ ЦОК.

⁴ Раздел доступен по ссылке: https://koiro.edu.ru/kafedry-i-centry/centr-informatizacii-obrazovaniya/cifrovaya_transformaciya/#cifra.

5. Популяризация лучших практик и кейсов применения УБ ЦОК в образовательном процессе.
6. Организация взаимодействия с правообладателями ЭОР с целью совершенствования функционала.

Вышеуказанные задачи являются первоочередными на текущий год, что может послужить фундаментом для дальнейших исследований.

Список литературы

1. Белоусова, Ю. В. Цифровой сервис «Тесты» ФГИС «Моя школа» как инструмент оптимизации работы учителя математики [Электронный ресурс] / Ю. В. Белоусова // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2024. – № 3 (23) / сентябрь. – С. 33–41. – URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2024/30sent2024/kvo303/> (дата обращения: 21.01.2026).
2. Брытков, В. С. Использование федеральной государственной информационной системы «Моя школа» в общеобразовательной организации учителем предметником [Электронный ресурс] / В. С. Брытков // Проблемы и пути развития профессионального образования: Сборник статей Всероссийской научно-методической конференции, Иркутск, 13–15 ноября 2024 года. – Иркутск: Иркутский государственный университет путей сообщения, 2025. – С. 64–68. – URL: https://pureportal.spbu.ru/files/136226035/116_118_PB.pdf (дата обращения: 26.01.2026).
3. Бурова, О. А. ФГИС «Моя школа» как инструмент повышения познавательной активности школьников на уроках математики / О. А. Бурова // Формирование цифровой грамотности и освоение актуальных цифровых сервисов обучающимися: Сборник статей участников Регионального научно-практического семинара, Арзамас, 27 марта 2024 года. – Арзамас: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2024. – С. 33–37.
4. Вялова, О. В. Использование ФГИС «Моя школа» в работе учителя русского языка и литературы / О. В. Вялова // Влияние цифровых технологий на социальные процессы и личность: вызовы и возможности: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Белгород, 31 марта 2025 года. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2025. – С. 5–6.
5. Гуськова, А. Г. Совершенствование профессионализма учителей общественности посредством информационно-методического потенциала ФГИС «Моя школа» / А. Г. Гуськова // Модернизация системы дополнительного профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы XXIII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18 ноября 2024 года. – Челябинск: Челябинский институт развития образования, 2024. – С. 189–196.

6. Иванова, Ж. Н. Дистанционное обучение как инструмент формирования познавательной самостоятельности школьников / Ж. Н. Иванова, А. С. Иванов // Проблемы современной экономики и прикладные исследования: молодежные проекты: Материалы VIII Всероссийской молодежной научно-практической конференции, Владимир, 17 апреля 2025 года. — Владимир: ООО «Аркаим», 2025. — С. 105–111.
7. Каверзина, Д. Е. О возможностях цифровых технологий в обучении учащихся, получающих образование вне школы [Электронный ресурс] / Д. Е. Каверзина, Ю. В. Вайнштейн // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы VIII Международной научной конференции: В 4-х частях, Красноярск, 24–27 сентября 2024 года. — Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2024. — Ч. 2. — С. 186–191. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=73616697> (дата обращения: 12.01.2026).
8. Коробейникова, Н. А. ФГИС «Моя школа» как инструмент развития профессиональных компетенций будущих педагогов / Н. А. Коробейникова // Проблемы современного педагогического образования. — 2025. — № 87-3. — С. 128–130.
9. Кулагин, Д. Ю. Цифровой наставник в системе внутришкольного повышения квалификации [Электронный ресурс] / Д. Ю. Кулагин, Н. Н. Пустоваченко // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». — 2023. — № 4 (20) / декабрь. — С. 25–35. — URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2023/26dec2023/kvo403> (дата обращения: 06.02.2026).
10. Лисина, Ю. В. Возможности использования ФГИС «Моя школа» при организации учебного процесса / Ю. В. Лисина // Формирование цифровой грамотности и освоение актуальных цифровых сервисов обучающимися: Сборник статей участников Регионального научно-практического семинара, Арзамас, 27 марта 2024 года. — Арзамас: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2024. — С. 86–90.
11. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 23.07.2025 года № 551 «Об утверждении федерального перечня электронных образовательных ресурсов, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» [Электронный ресурс] // Официальное опубликование правовых актов. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202508250013> (дата обращения: 26.01.2026).
12. Туренко, С. В. Безопасное цифровое пространство учащегося: цифровой образовательный контент / С. В. Туренко, М. В. Луханина, С. С. Сакрюкина // Вестник Белгородского института развития образования. — 2025. — Т. 12. — № 1 (31). — С. 17–24.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Информация об использовании ЭОР в школах Калининградской области
в 2025 году в разрезе предметов и правообладателей

Учебный предмет	Правообладатели и доля используемого ЭОР по учебным предметам в Калининградской области в 2025 году (в %)
Алгебра	ООО «Физикон Лаб» (42,7 %), ООО «Учи.ру» (24,8 %), ООО «Скаенг» (14,8 %), ООО «ЯКласс» (11,8 %), Государственный университет просвещения (2,4 %), ООО «Фоксфорд» (2 %), ООО «Мобильное Электронное Образование» (0,8 %), ООО «Экзамен-Медиа» (0,6 %), АО «Издательство «Просвещение» (0,1 %)
Английский язык	ООО «Экзамен-Медиа» (25,4 %), ООО «Физикон Лаб» (22,8 %), ООО «ЯКласс» (20,4 %), ООО «Мобильное Электронное Образование» (16,3 %), АО «Издательство «Просвещение» (8,5 %), Государственный университет просвещения (3,9 %), ООО «АЙСМАРТ» (2,7 %)
Биология	ООО «Физикон Лаб» (52,7 %), ООО «ГлобалЛаб» (28,2 %), Государственный университет просвещения (13,5 %), ООО «АЙСМАРТ» (2,6 %), ООО «Экзамен-Медиа» (1,8 %), ООО «Мобильное Электронное Образование» (0,6 %), ООО «ЯКласс» (0,6 %)
Вероятность и статистика	ООО «Физикон Лаб» (80,5 %), ООО «ГлобалЛаб» (7,2 %), ООО «АЙСМАРТ» (7 %), ООО «Учи.ру» (2,3 %), ООО «ЯКласс» (2,2 %), Государственный университет просвещения (0,8 %)
География	ООО «ГлобалЛаб» (33,5 %), ООО «Физикон Лаб» (32,4 %), Государственный университет просвещения (27,8 %), ООО «Аст-Пресс Школа» (4,2 %), ООО «Мобильное Электронное Образование» (0,9 %), ООО «Фоксфорд» (1,2 %)
Геометрия	ООО «Физикон Лаб» (28,6 %), ООО «Учи.ру» (28,6 %), ООО «Скаенг» (16,8 %), ООО «ЯКласс» (15,1 %), Государственный университет просвещения (5,5 %), ООО «Фоксфорд» (3,5 %), ООО «Мобильное Электронное Образование» (1,9 %)
Информатика	ООО «Физикон Лаб» (85,4 %), Государственный университет просвещения (6,5 %), ООО «АЙСМАРТ» (5,3 %), ЗАО «Новый диск-трейд» (1,6 %), ООО «Экзамен-Медиа» (1,2 %)
История	ООО «Физикон Лаб» (83,7 %), ООО «АЙСМАРТ» (6,8 %), ООО «ЯКласс» (3,3 %), Государственный университет просвещения (2,9 %), ООО «Экзамен-Медиа» (2,8 %), ООО «Мобильное Электронное Образование» (0,5 %)
Литература	ООО «АЙСМАРТ» (36,8 %), Государственный университет просвещения (20,9 %), ООО «ГлобалЛаб» (11,6 %), ООО «Экзамен-Медиа» (11,2 %), ООО «Мобильное Электронное Образование» (10,6 %), ООО «Скаенг» (6,9 %), ООО «Физикон Лаб» (1,6 %), АО «Издательство «Просвещение» (0,3 %), ООО «Фоксфорд» (0,1 %)

Учебный предмет	Правообладатели и доля используемого ЭОР по учебным предметам в Калининградской области в 2025 году (в %)
Математика	ООО «Физикон Лаб» (34,6 %), ООО «АЙСМАРТ» (20,3 %), ООО «Мобильное Электронное Образование» (12,7 %), ООО «ГлобалЛаб» (12,2 %), ООО «Скаенг» (6,1 %), ООО «Экзамен-Медиа» (5 %), Государственный университет просвещения (4 %), АО «Издательство «Просвещение» (1,8 %), ООО «Учи.ру» (1,8 %), ООО «ЯКласс» (1,3 %), ЗАО «Новый диск-трейд» (0,1 %), ООО «Фоксфорд» (0,1 %)
Обществознание	ООО «Физикон Лаб» (87,3 %), Государственный университет просвещения (9,2 %), ООО «АЙСМАРТ» (3,2 %), ООО «Экзамен-Медиа» (0,1 %), ООО «ЯКласс» (0,2 %)
Окружающий мир	ООО «Физикон Лаб» (76,6 %), ООО «Экзамен-Медиа» (10,3 %), ООО «ГлобалЛаб» (7,3 %), ООО «Мобильное Электронное Образование» (2,3 %), ЗАО «Новый диск-трейд» (1,6 %), ООО «ЯКласс» (1,6 %), Государственный университет просвещения (0,3 %)
Русский язык	ООО «Физикон Лаб» (26,5 %), ООО «ЯКласс» (22,2 %), ООО «ГлобалЛаб» (20,1 %), ООО «Экзамен-Медиа» (8,5 %), ООО «АЙСМАРТ» (8,4 %), Государственный университет просвещения (6,9 %), ООО «Учи.ру» (6,5 %), ООО «Фоксфорд» (0,8 %), АО «Издательство «Просвещение» (0,1 %)
Труд (технология)	ООО «ГлобалЛаб» (49,3 %), Государственный университет просвещения (45,6 %), ООО «Экзамен-Медиа» (4,1 %), ООО «Мобильное Электронное Образование» (1 %)
Физика	ООО «Физикон Лаб» (27,9 %), ООО «ЯКласс» (23,7 %), ООО «АЙСМАРТ» (23,1 %), ООО «Экзамен-Медиа» (14,6 %), Государственный университет просвещения (10 %), ООО «Мобильное Электронное Образование» (0,3 %), ООО «Фоксфорд» (0,4 %)
Химия	ООО «Физикон Лаб» (74,5 %), ООО «ГлобалЛаб» (16,2 %), Государственный университет просвещения (5,8 %), ООО «Мобильное Электронное Образование» (2,3 %), ООО «АЙСМАРТ» (0,8 %), ООО «Экзамен-Медиа» (0,3 %), ООО «ЯКласс» (0,1 %)

Информация об авторах

Ольга Эдуардовна Ли – начальник отдела цифровой трансформации образования, Калининградский областной институт развития образования;

Нина Николаевна Пустоваченко – заместитель начальника центра информатизации образования, Калининградский областной институт развития образования.

Вклад авторов

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку рукописи.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 12.02.2026;
одобрена после рецензирования 06.03.2026;
принята к публикации 27.03.2026.

Information about the authors

Olga E. Lee – Head of the Department of Digital Transformation of Education, Kaliningrad Regional Institute of Education Development;

Nina N. Pustovachenko – Deputy Head of the Education Informatization Center, Kaliningrad Regional Institute of Education Development.

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

The article was submitted 12.02.2026;
approved after reviewing 06.03.2026;
accepted for publication 27.03.2026.

Роль формирующего оценивания в создании самообучающейся организации

Марина Николаевна Кумачева

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Россия
m.kumachova@gmail.com

Аннотация. Ключевым ответом системы образования на вызовы XXI века, связанные с динамикой рынка труда, цифровизацией и необходимостью формирования гибких компетенций, является трансформация образовательных организаций в самообучающиеся, способные к рефлексии, адаптации и непрерывному развитию. Практическим механизмом такой трансформации выступает формирующее оценивание, которое представляет собой непрерывный процесс диагностики и коррекции учебной деятельности в противовес констатирующей функции суммативного оценивания. Его системообразующая роль раскрывается через совокупность дидактических принципов: нацеленности на проектирование «точек роста» вместо констатации результатов, своевременности обратной связи, ее конкретности и операционализированности, а также диалогичности как основы совместного анализа учебного процесса. Интеграция формирующего оценивания оказывает структурирующее воздействие на три базовых элемента самообучающейся организации: оно стимулирует индивидуальное профессиональное развитие педагога через рефлексию на основе эмпирических данных, служит катализатором содержательной командной работы педагогического коллектива и институционализирует ориентацию на улучшение, переводя управление на доказательную основу. Реализация данного подхода требует последовательной стратегии, включающей создание психологически безопасной среды, легитимизирующей ошибку как ресурс обучения, целенаправленное внедрение инструментария и фазу рефлексии для корректировки практик. Конечным результатом внедрения формирующего оценивания становится глубинная трансформация образовательной модели. Данный подход внедряет циклический характер организационного развития в повседневную школьную практику, превращая каждый акт обратной связи в образовательный ресурс. Такой сдвиг способствует эволюции школы от закрытой иерархической структуры к гибкой образовательной экосистеме, где формируется коллективный субъект, наделенный способностью к критической рефлексии настоящего и проектированию желаемого будущего. Этот процесс знаменует становление образовательной организации, постоянно осуществляющей самообновление и самосовершенствование через осмысление собственного опыта.

Ключевые слова: формирующее оценивание, самообучающаяся организация, обратная связь, профессиональное развитие учителей, педагогическое взаимодействие.

Role of formative assessment in creating a self-learning organization

Marina N. Kumacheva

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education,
Saint-Petersburg, Russia

Abstract. *The key response of educational system to the challenges of the XXIst century related to the dynamics of the labor market, digitalization and the need to form flexible competencies is transformation of educational organizations into self-learning ones, which are capable of reflection, adaptation and continuous development. The practical mechanism of such transformation is formative assessment, which is a continuous process of diagnosis and correction of learning activities as opposed to the ascertaining function of summative assessment. Its system-forming role is revealed through a set of didactic principles: a focus on designing "growth points" instead of stating results, timely feedback, its concreteness and operationalizability, as well as dialogism as a basis for a joint analysis of the educational process. The integration of formative assessment has a structuring effect on three basic elements of a self-learning organization: it stimulates an individual professional development of a teacher through reflection based on empirical data; it serves as a catalyst for meaningful teamwork of the teaching staff and institutionalizes the focus on improvement, putting management on an evidence-based basis. The implementation of this approach requires a consistent strategy, including the creation of a psychologically safe environment that legitimizes an error as a learning resource, the purposeful introduction of tools and a reflection phase to adjust practices. The final result of the introduction of formative assessment is a profound transformation of the educational model. This approach implements the cyclical nature of organizational development into everyday school practice, turning each feedback act into an educational resource. This shift contributes to the evolution of the school from a closed hierarchical structure to a flexible educational ecosystem, where a collective entity is formed, endowed with the ability to critically reflect on the present and design the desired future. This process marks the formation of an educational organization that constantly carries out self-renewal and self-improvement through understanding its own experience.*

Keywords: *formative assessment, self-learning organization, feedback, professional development of teachers, pedagogical interaction.*

Вызовы XXI века, такие как динамично меняющийся рынок труда, цифровизация и необходимость формирования гибких компетенций, требуют от образовательных организаций принципиально нового уровня адаптивности. Школа перестает быть механизмом трансляции статичного знания и должна превратиться в самообучающуюся организацию — систему, которая способна постоянно отслеживать изменения, критически осмысливать собственную практику и целенаправленно преобразовывать ее для достижения более высоких образовательных результатов [6]. Ключевым инструментом, запускающим и поддерживающим этот процесс, выступает формирующее оценивание. В отличие от суммативного (итогового) оценивания, целью которого является констатация уровня достижений в конце учебного периода, формирующее оценивание нацелено на диагностику текущего состояния учебного процесса для его своевременной коррекции и поддержки развития [5].

Но как на практике построить такую организацию в стенах школы? Мы считаем, что мощным инструментом для этого является формирующее оценивание. Если традиционное оценивание отвечает на вопрос «Какой результат ты уже получил?», то формирующее оценивание отвечает на вопрос «Что тебе нужно сделать сейчас, чтобы достичь лучшего результата?». Такое оценивание не подводит итоги, а закладывает фундамент для будущих успехов.

Как отмечает М. А. Пинская, «формирующее оценивание (formative assessment) — проводится в ходе совершенствования или коррекции определенной учебной программы (курса, цикла). Как правило, осуществляется тем, кто реализует данную программу. Но может проводиться внешним экспертом» [Цит. по: 3, с. 169]. Данное описание акцентирует процессуальный, а не фрагментарный характер оценивания, его ориентацию на совершенствование процессов, а не на итоговый вердикт. Реализация этого процесса на практике опирается на ряд ключевых дидактических и организационных принципов, которые структурно определяют его специфику.

1. *Принцип разносторонней результативности* является системообразующим и выполняет ценностно-мотивационную функцию. В отличие от традиционного оценивания, фиксирующего достигнутый уровень, формирующее оценивание смещает фокус с констатации «что есть» на проектирование «что может быть». Его цель — не ранжирование обучающихся или педагогов по результативности, а диагностика «точек роста» и выстраивание индивидуальных образовательных траекторий для преодоления имеющихся дефицитов. Для ученика это означает выявление зоны его ближайшего развития и планирование педагогического воздействия для ее освоения [1]. Для учителя — анализ профессиональных затруднений и поиск ресурсов для их восполнения

(курсы, менторинг, изучение литературы). Таким образом, данный принцип трансформирует саму философию оценивания — из инструмента селекции оно превращается в инструмент поддержки развития.

2. *Принцип непрерывности* определяет временную организацию процесса и его операциональную эффективность. Обратная связь, предоставленная постфактум, после завершения учебной темы или рабочего цикла, имеет крайне ограниченный дидактический потенциал, так как утрачивает связь с актуальным контекстом деятельности обучающегося. Формирующее оценивание, напротив, предполагает предоставление информации о продвижении в процессе работы, когда ошибки еще не закрепились, а алгоритмы действий находятся в стадии активного формирования. Этот принцип реализует кибернетическую функцию обратной связи, позволяя системе (ученику, педагогу) своевременно вносить коррективы в свою деятельность, не дожидаясь накопления критической массы недочетов. Практически это обеспечивается за счет таких инструментов, как мини-опросы в середине урока, наблюдение за ходом групповой работы и немедленное ее комментирование.
3. *Принцип качественного образования* регламентирует качество и содержание обратной связи. Он требует отказа от общих, оценочных и эмоционально окрашенных суждений («молодец», «слабо», «недоработал») в пользу дескриптивных,

предметно-ориентированных и операционализируемых комментариев. Эффективная обратная связь, соответствующая данному принципу, выполняет две задачи: во-первых, она точно указывает на сильные стороны работы («Тезис сформулирован четко и соответствует теме»); во-вторых, она содержит ясные, исполнимые указания на зоны улучшения, предлагая направление для доработки, а не просто констатируя факт ошибки.

4. *Принцип, обозначаемый как «определенность контекстом»*, раскрывает коммуникативный формат оценивания, выводя его за рамки монологического суждения, выносимого учителем. Формирующее оценивание — это не односторонняя передача информации от более знающего к менее знающему, а совместный поиск и анализ причин успехов и затруднений. На уровне «учитель — ученик» это предполагает вовлечение последнего в обсуждение критериев, самооценивание, совместный анализ работы и постановку следующих учебных целей. На уровне «педагог — педагог» (например, в рамках взаимопосещения или анализа уроков) диалогичность проявляется в коллегиальном обсуждении педагогических практик, их эффективности и возможных альтернатив. Этот принцип трансформирует ролевые позиции: учитель становится наставником, а ученик — активным, рефлекслирующим агентом собственного обучения, что является краеугольным камнем в построении самообучающейся организации.

Таким образом, принципы, выделенные М. А. Пинской, не просто перечисляют свойства формирующего оценивания, но и раскрывают внутреннюю логику его функционирования как целостной системы, направленной на запуск и поддержание непрерывных циклов развития на всех уровнях образовательной практики [2].

Концепция самообучающейся школы, воспринимаемой как живой организм, способный к рефлексии, адаптации и непрерывному развитию, держится на трех фундаментальных «китах»: индивидуальном развитии учителя, эффективной командной работе и общей ориентации на улучшение образовательной практики. Формирующее оценивание, выходящее за рамки функции контроля и выступающее в роли системы диагностики и обратной связи, оказывает прямое и структурирующее воздействие на каждый из этих элементов, выступая ключевым механизмом организационного обучения.

Формирующее оценивание целенаправленно стимулирует индивидуальное профессиональное развитие учителя. В традиционной модели педагог часто действует интуитивно, ориентируясь на итоговые оценки, которые лишь констатируют результат, но не объясняют процесс. Формирующее оценивание предоставляет учителю богатый эмпирический материал: данные о том, как именно ученики выполняют задания, какие стратегии мышления используют, где возникают системные ошибки и как

они прогрессируют относительно собственных предыдущих результатов. Это переводит педагогическую рефлексию из плоскости «Чему я их не научил?» в плоскость «Как мне скорректировать мои методы преподавания, чтобы они научились лучше?». Анализируя обратную связь от учеников, учитель вынужден постоянно экспериментировать с педагогическими техниками, искать новые подходы к объяснению сложных тем и, по сути, вовлекаться в непрерывный цикл «действие — анализ — коррекция», что и является сутью его личного профессионального роста.

Также формирующее оценивание является катализатором и содержательной основой для подлинной командной работы в педагогическом коллективе. Без объективных данных профессиональное общение учителей рискует остаться на уровне обмена мнениями или обсуждения административных вопросов. Формирующее же оценивание генерирует конкретный предмет для совместного анализа. Когда педагоги внутри профессиональных сообществ или методических объединений начинают совместно изучать анонимизированные результаты диагностических работ, анализировать рубрики и выявлять общие для разных классов проблемные зоны, их взаимодействие приобретает исследовательский характер. Педагоги перестают быть группой изолированных специалистов и превращаются в коллективный субъект, который ищет причины учебных затруднений и разрабатывает более эффективные педагогические стратегии.

Таким образом, формирующее оценивание трансформирует коллектив из формальной структуры в самообучающуюся команду, вовлеченную в процесс совместного познания.

Более того, формирующее оценивание институционализирует общую ориентацию на улучшение образовательной практики, переводя ее из лозунга в повседневную управленческую рутину. В самообучающейся школе стремление к улучшению не может базироваться на случайных наблюдениях или субъективных впечатлениях. Формирующее оценивание создает систему сбора данных в реальном времени, позволяющую принимать управленческие решения, основанные на доказательствах. Анализ агрегированных данных позволяет администрации школы выявлять не только индивидуальные, но и системные пробелы (например, слабое усвоение определенной темы всеми параллелями); объективно оценивать эффективность новых учебных программ; целесообразно распределять ресурсы для методической поддержки. Это формирует культуру, в которой каждый участник образовательного процесса — от ученика до директора — ориентирован не на сокрытие проблем, а на их открытое обсуждение и поиск решений, что и является краеугольным камнем философии непрерывного улучшения.

Переход от сложившейся культуры суммативного контроля к культуре развития, основанной на формирующем оценивании, является комплексным

организационно-педагогическим проектом. Его успешная реализация требует не фрагментарных действий, а целостной стратегии, реализуемой через последовательные и взаимосвязанные шаги.

Рассмотрим практические шаги по внедрению формирующего оценивания в школе, основанные на стратегии формирующего оценивания, предложенные отечественными учеными И. С. Фишман и Г. Б. Голуб [4].

На **первом этапе** необходимо определить планируемые результаты обучения учащихся. Иными словами, первый шаг можно назвать фазой подготовки. Первостепенной задачей является формирование психологически безопасной образовательной среды, поскольку формирующее оценивание делает процесс обучения и его трудности прозрачными:

- создание атмосферы доверия и психологической безопасности. Необходимо целенаправленно работать с убежденностью всех участников образовательных отношений (учителей, обучающихся, администрации, родителей) в том, что цель формирующего оценивания — не наказание или селекция, а диагностика для оказания своевременной помощи. Ключевым культурным сдвигом является переопределение статуса ошибки: она должна легитимизироваться как естественный и ценный ресурс для обучения, отправная точка для дальнейшего продвижения, а не как личный провал или показатель некомпетентности. Это достигается через

- открытые обсуждения, разбор педагогических кейсов и публичную поддержку со стороны администрации тех педагогов, кто экспериментирует с новыми подходами;
- целенаправленное обучение навыкам эффективной обратной связи. Компетентность, связанная с работой с обратной связью, не является врожденной, этому необходимо учить как педагогов, так и обучающихся. Для учителей это означает овладение техниками предоставления корректной, доброжелательной и, что самое важное, предметной и конструктивной обратной связи, которая описывает продвижение ученика относительно конкретных критериев и содержит четкие рекомендации к действию («Как я могу улучшить?»). Для обучающихся освоение компетенции включает в себя развитие навыков самооценивания и взаимооценивания на основе четких критериев, а также умения адекватно воспринимать и использовать обратную связь от учителя и сверстников для коррекции своей деятельности.

На **втором этапе** необходимо организовать деятельность учащихся по достижению планируемого результата; это фаза внедрения — интеграция инструментов формирующего оценивания на всех уровнях.

После создания необходимой атмосферы следует этап внедрения конкретных инструментов, которые становятся проводниками новой философии в повседневную практику.

1. Инструментарий для профессионального развития педагогов:
 - взаимопосещения уроков по структурированным «протоколам» смещают фокус с оценки личности коллеги на совместный анализ конкретных педагогических приемов и их влияния на учебную деятельность обучающихся;
 - «педагогические кружки», где группа учителей наблюдает за уроком, а затем совместно анализирует данные наблюдений, выявляя закономерности и разрабатывая гипотезы для улучшения практики всей школы;
 - коучинг-сессии и менторинг со стороны администрации или опытных коллег, направленные не на контроль, а на поддержку и обсуждение затруднений, возникающих в процессе внедрения новых методов оценивания.
2. Инструментарий для развития учебной самостоятельности обучающихся:
 - использование рубрик и четких критериев успеха, предоставляемых обучающимся до начала выполнения работы, что позволяет им самостоятельно выстраивать траекторию достижения цели;
 - техники самооценивания и взаимооценивания, которые формируют метапредметные умения и критическое мышление, переводя ученика из пассивной позиции в активную;
 - визуализация прогресса с помощью таких инструментов, как лестница успеха, карта понятий или дневник роста, которые делают продвижение ученика наглядным для него самого, усиливая мотивацию и рефлексивность.

3. Инструментарий для развития школы как системы:

- регулярные метапредметные диагностики, позволяющие отслеживать динамику формирования универсальных учебных действий и выявлять системные дефициты, не привязанные к конкретному предмету;
- институционализация часов рефлексии для педагогического коллектива, где обсуждаются не административные вопросы, а данные, полученные в ходе формирующего оценивания, и на их основе планируются изменения в образовательной практике;
- систематическое наблюдение за школьным климатом, отслеживающее такие параметры, как уровень психологической безопасности, отношение к ошибкам и удовлетворенность качеством обратной связи.

На **третьем этапе** необходимо создать обратную связь для контроля процесса достижения учащимися поставленных образовательных целей или фаза рефлексии и корректировки.

Внедрение формирующего оценивания – итерационный процесс. Необходимо регулярно (например, раз в четверть или триместр) проводить аудит используемых практик, собирать обратную связь от педагогов и обучающихся, анализировать возникающие сопротивления и корректировать стратегию развития. Только через постоянную рефлексию и адаптацию инструментов к конкретному школьному контексту можно обеспечить устойчивость

изменений и постепенное превращение школы в самообучающуюся организацию.

Формирующее оценивание является тем практическим механизмом, который позволяет абстрактной теории самообучающейся организации воплотиться в жизнедеятельность обычной школы. Оно выполняет роль системного интегратора, который переводит стратегические ориентиры развития в конкретные инструменты ежедневной педагогической и управленческой практики. Кардинальный переход от культуры суммы итоговых отметок к системе развивающей, диалогической обратной связи приводит к фундаментальной трансформации самой образовательной среды. Из жесткой, иерархичной и предсказуемой системы она эволюционирует в открытую, гибкую и адаптивную экосистему, ориентированную на непрерывное совершенствование. Эта трансформация происходит за счет того, что формирующее оценивание внедряет в канву школьной жизни цикличность организационного обучения. На индивидуальном уровне это проявляется в том, что ученик, получая конкретные дескриптивные комментарии о своей работе, не просто исправляет ошибку, но и рефлексиирует над процессом ее возникновения, выстраивая более эффективные когнитивные стратегии. Учитель, анализируя данные текущих диагностик, не просто ставит формальные оценки, а постоянно корректирует свои педагогические подходы, превращая каждый урок в небольшое исследование. Таким образом, индивидуальное

действие, подпитываемое обратной связью, становится актом учения.

На коллективном уровне эта цикличность масштабируется. Когда педагогические коллективы начинают совместно анализировать данные формирующего оценивания, они переходят от обсуждения административных вопросов к содержательному профессиональному диалогу. В этом процессе рождаются не только новые методические решения, но и общий, разделяемый всеми понятийный аппарат и ценности. Школа начинает генерировать профессиональное знание из собственной практики, что и является сущностью самообучающейся организации.

Ключевым условием этого перехода является глубинная смена образовательной парадигмы, когда каждый участник образовательного процесса внутренне принимает, что его деятельность анализируется и обсуждается не для вынесения окончательного вердикта или поиска виноватых, а для совместного проектирования точек роста. В такой среде ошибка теряет свою стигматизирующую функцию и становится ценным диагностическим материалом, а неопределенность — пространством для поиска, а не угрозой. Учитель перестает быть единственным носителем знания в классе, становясь фасилитатором процессов учения, а ученик — активным соисследователем собственной образовательной траектории.

Именно в этом и заключается кумулятивный эффект формирующего оценивания —

школа по-настоящему начинает учиться. Учиться вместе и учиться друг у друга. Этот процесс выходит за рамки формального повышения квалификации или усвоения учебных программ. Он представляет собой становление коллективного субъекта, который способен критически осмыслить свое настоящее, извлекать уроки из собственного опыта и целенаправленно конструировать свое успешное будущее. Таким образом, формирующее оценивание является не просто педагогической технологией, а тем культурным и организационным кодом, который позволяет школе стать организацией, постоянно создающей себя заново.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. — М.: АСТ: Астрель, 2010. — 671 с.
2. Пинская, М. А. Материалы курса «Оценивание в условиях введения требований нового Федерального государственного образовательного стандарта»: Курс на 36 часов / М. А. Пинская. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. — 96 с.
3. Пинская, М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: Учебное пособие / М. А. Пинская. — М.: Логос, 2010. — 264 с.
4. Фишман, И. С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: Методическое пособие / И. С. Фишман, Г. Б. Голуб. — Самара: Издательство «Учебная литература», 2007. — 244 с.

5. Black, P. J. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment [Electronic resource] / P. J. Black, D. Wiliam // Phi Delta Kappan. — 1998. — Vol. 92. — Issue 1. — Pp. 139–148. — URL: https://www.researchgate.net/publication/44836144_Inside_the_Black_Box_Raising_Standards_Through_Classroom_Assessment (accessed 07.11.2025).
6. Senge, P. M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization / P. M. Senge. — New York: Doubleday / Currency, 2006. — 424 p.

Информация об авторе

Марина Николаевна Кумачева — аспирант кафедры педагогики и андрагогики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 10.11.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2026; принята к публикации 27.03.2026.

Information about the author

Marina N. Kumacheva — Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Andragogy, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

The article was submitted 10.11.2025; approved after reviewing 10.12.2026; accepted for publication 27.03.2026.

Цифровые технологии в практике преподавания английского языка: инструментарий и дидактический потенциал

Елена Даниловна Пахмутова¹,
Елена Олеговна Груцкая²✉,
Марина Гурманаевна Хасиева³

¹ Научно-исследовательский институт гуманитарных наук
при Правительстве Республики Мордовия, Саранск, Россия

² Калининградский областной институт развития образования,
Калининград, Россия

³ Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова,
Грозный, Россия

¹ pahmutova@mail.ru

² ellina3@mail.ru✉

³ marina.khasieva@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена комплексному анализу дидактического потенциала и практического инструментария цифровых технологий в преподавании английского языка как иностранного. Авторы рассматривают трансформацию образовательной парадигмы под влиянием цифровизации, в рамках которой технологии становятся не вспомогательным средством, а интегральным компонентом учебного процесса. Особое внимание уделяется теоретическому осмыслению ключевых понятий, таких как цифровые ресурсы и мобильное обучение, на основе работ отечественных исследователей. В работе систематизированы основные направления интеграции технологий: развитие коммуникативной компетенции через компьютерно-опосредованную коммуникацию (форумы, чаты, социальные сети) и создание аутентичной языковой среды с использованием мультимедийных и иммерсивных ресурсов (VR / AR, подкасты, видеоконтент). Подробно характеризуется практический инструментарий, включая системы управления обучением (LMS), MOOC, мобильные приложения, инструменты Web 2.0, а также решения на основе искусственного интеллекта (AI-тьюторы, чат-боты). Авторы подчеркивают, что эффективность применения цифровых средств напрямую зависит от методической компетентности преподавателя, который должен осуществлять их осознанный отбор и интеграцию в соответствии с четкими педагогическими задачами. В статье делается вывод о том, что цифровые технологии выступают катализатором реализации личностно-ориентированного, деятельностного и социокультурного подходов, способствуя оптимизации процесса обучения, его индивидуализации и повышению мотивации обучающихся. В заключение обозначены перспективные направления дальнейших исследований, связанные

с оценкой долгосрочной эффективности иммерсивных и AI-инструментов, а также с подготовкой педагогов к работе в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: цифровые технологии, английский язык, лингводидактика, мобильные технологии, искусственный интеллект, онлайн-ресурсы, дистанционное обучение.

Digital Technologies in English Language Teaching Practice: Didactic Potential and Tools

Elena D. Pakhmutova¹,
Elena O. Grutskaia²,
Marina G. Khasieva³

¹Research Institute of the Humanities by the Government of the Republic of Mordovia, Saransk, Russia

²Kaliningrad Regional Institute of Education Development, Kaliningrad, Russia

³Kadyrov Chechen State University, Grozny, Russia

Abstract. *The article is devoted to a comprehensive analysis of the didactic potential and practical tools of digital technologies in the context of teaching English as a foreign language. The authors examine the transformation of the educational paradigm under the influence of digitalization, within which technologies become not an auxiliary means, but an integral component of the educational process. Particular attention is paid to the theoretical conceptualization of key concepts, such as digital resources and mobile learning, based on the works of domestic researchers. The paper systematizes the main directions of technology integration: developing communicative competence through computer-mediated communication (forums, chats, social networks) and creating an authentic language environment using multimedia and immersive resources (VR / AR, podcasts, video content). The practical toolkit is characterized in detail, including learning management systems (LMS), MOOCs, mobile applications, Web 2.0 tools, as well as solutions based on artificial intelligence (AI tutors, chatbots). Authors emphasize that the effectiveness of using digital tools directly depends on the teacher's methodological competence, who must make informed selection and integration of these tools in accordance with clear pedagogical objectives. The article concludes that digital technologies act as a catalyst for implementing learner-centered, activity-based, and socio-cultural approaches, contributing to the optimization of the learning process, its individualization, and increased student motivation. In conclusion, promising directions for further research are outlined, related to assessing the long-term effectiveness of immersive and AI tools, as well as preparing teachers for work in the context of the digital transformation of education.*

Keywords: *digital technologies, English language, Linguodidactics, mobile technologies, artificial intelligence, online resources, distance learning.*

Современный этап развития лингводидактики характеризуется переходом к гибридным моделям обучения, где цифровые технологии перестали быть вспомогательным элементом и превратились в интегральную часть образовательного процесса. Это требует от исследователей и практиков переосмысления дидактического потенциала цифровых инструментов и разработки критериев их эффективного использования. Цель данной статьи — провести системный анализ потенциала и конкретных средств цифровых технологий в практике преподавания английского языка, выделив ключевые методические задачи, которые эти технологии позволяют решить.

В контексте изучения иностранных языков цифровые технологии открывают доступ к аутентичной языковой среде, что снижает психологическое напряжение и повышает вовлеченность обучающихся в учебный процесс, а доступность современных учебных материалов и медиатек позволяет естественным образом расширить словарный запас и освоить культурные реалии. Взаимодействие с оригинальными статьями, видео- и аудио-контентом моделирует ситуации реального общения, что эффективно развивает коммуникативные умения.

В научной литературе существуют различные трактовки понятия цифровых ресурсов. Обратимся к определениям исследователей и выясним, что понимается под цифровыми технологиями.

Так, Е. А. Троицкая рассматривает цифровые ресурсы как совокупность технологий в образовательной сфере, применяющих технические информационные средства для достижения педагогических задач [6, с. 27]. По мнению А. В. Польщикова, цифровые ресурсы — комплекс методов, включающих вычислительную технику, телекоммуникационные средства, программно-аппаратные комплексы, осуществляющие сбор, обработку, хранение и передачу данных [5, с. 33]. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике, с точки зрения Т. Е. Исаевой, представляют собой совокупность современных педагогических технологий, базирующихся на активном применении в процессе различных форм обучения компьютерных и сетевых средств, нацеленных на моделирование реального иноязычного взаимодействия для развития познавательного и творческого потенциала обучающихся [2, с. 113].

Особого внимания в рамках цифровизации заслуживает мобильное обучение (m-learning). Следует отметить, что использование портативных устройств достаточно прочно вошло в систему образования, став существенным элементом поддержки дистанционного и заочного форматов.

Касательно методики преподавания иностранного языка К. В. Капранчикова определяет мобильное обучение как форму организации процесса обучения и контроля, основанную на использовании мобильных устройств связи (смартфонов, планшетных компьютеров и др.),

при которой обучающиеся в любом месте и в любое время могут формировать и совершенствовать языковые навыки; развивать речевые умения (на основе синхронной и асинхронной коммуникации); формировать социокультурную и межкультурную компетенции с целью использования иностранного языка как средства общения в социально-бытовой и профессиональной сферах [3, с. 49].

Аналогичную позицию разделяют Ю. В. Трошина и Н. О. Вербицкая, которые характеризуют мобильное обучение иностранному языку как форму организации автономного и персонализированного учебного процесса, где основной или доминирующей технологией являются мобильные устройства связи (смартфоны, планшеты и др.), с помощью которых обучающиеся могут формировать и совершенствовать языковые навыки, социокультурные и межкультурные компетенции не только во время занятий в классе, но и в любое удобное для них время, находясь в любом месте [7].

Обобщая опыт исследователей в области использования цифровых технологий в обучении иностранным языкам, можно сделать вывод, что применение цифровых ресурсов, включающих разнообразные платформы, приложения и веб-сервисы, становится неотъемлемым условием эффективного обучения иностранному языку; при правильном методическом обеспечении все перечисленное может успешно применяться в образовательном процессе. Внедрение цифровых средств трансформирует

методологию преподавания иностранных языков, предоставив обучающимся принципиально новые инструменты для интенсификации учебной деятельности. В этой связи с целью повышения эффективности усвоения обучающимися языкового материала перед педагогом возникает задача методически грамотной интеграции онлайн-ресурсов в процесс обучения английскому языку [1].

При интегрировании цифровых информационных ресурсов в процесс обучения происходит модернизация обучения и тем самым достигается главная цель — улучшение качества обучения, увеличение доступности образования, обеспечение гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой.

Опираясь на вышесказанное, следует отметить, что дидактический потенциал цифровых технологий в преподавании английского языка как иностранного раскрывается через их способность усиливать базовые принципы коммуникативного и деятельностного подходов.

Компьютерно-опосредованная коммуникация способствует развитию коммуникативной компетенции обучающихся. Цифровые среды, к которым можно отнести форумы, чаты, видеоконференции, социальные сети, создают условия для аутентичного иноязычного общения, снимая психологические барьеры.

Компьютерно-опосредованная коммуникация позволяет организовать как синхронное (онлайн-дискуссии), так и асинхронное (блоги, совместные документы) взаимодействие, что способствует развитию всех видов речевой деятельности. Критически важным является формирование цифровой грамотности, включающей умение вести поликультурный диалог в сети.

Цифровые технологии позволяют реализовать дифференцированный подход на новом уровне. Так, адаптивные обучающие системы и платформы могут анализировать прогресс обучающегося, автоматически подбирая сложность и тип заданий. Данный процесс обучения обеспечивает движение по индивидуальной образовательной траектории, что особенно значимо для обучающихся с разным исходным уровнем знаний и темпом усвоения материала. Мультимедийный контент (подкасты, видеоролики, онлайн-газеты) предоставляет доступ к актуальному языковому материалу, а технологии виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности позволяют смоделировать ситуации погружения в языковую среду (виртуальное посещение музея, магазина, какой-либо городской локации), что значительно повышает мотивацию и эффективность усвоения социокультурного компонента компетенции. Практическая реализация указанного потенциала обеспечивается такими категориями цифровых инструментов, как системы управления обучением (LMS), массовые открытые онлайн-курсы (МООС), мобильные приложения,

инструменты Web 2.0, иммерсивные технологии (VR / AR), инструменты на основе искусственного интеллекта.

Платформы Moodle, Miro, Canvas структурируют учебный процесс, обеспечивая централизованный доступ к материалам, возможность отслеживания прогресса и организацию коммуникации. МООС (Coursera, FutureLearn) дают доступ к курсам от ведущих университетов, что можно интегрировать в смешанное обучение (blended learning) или дистанционное обучение (distance learning) [4].

Для изучения и отработки лексики используются инструменты Anki, Quizlet, LearningApps; для отработки грамматики — LanguageTool; письма — Quillbot. Данные платформы поддерживают принцип микрообучения и способствуют лучшему запоминанию учебного материала.

Платформа Rutube предоставляет широкий спектр каналов для изучения английского языка. На данных каналах размещены видеоинструкции, языковые уроки, а также советы по совершенствованию различных языковых навыков.

Английские языковые обучающие подкасты предлагают аудиоконтент, разработанный с целью совершенствования произносительных навыков и навыков аудирования. Они охватывают широкий спектр тем и часто включают транскрипт и сопутствующие материалы. Наиболее известными англоязычными обучающими подкастами являются "The English

We Speak", выпускаемый BBC Learning English, и "EnglishClass101", выпускаемый Innovative Language.

Сервисы для создания интеллект-карт (MindMeister), совместного редактирования документов (Digipad, Google Docs), интерактивных презентаций (Prezi), подкастов (Anchor) и видеоблогов трансформируют роль обучающихся из пассивных потребителей в активных создателей контента (prosumers), развивая соответствующие навыки и критическое мышление.

Платформы типа Immerse, Mondly VR предлагают занятия в виртуальных классах и сценариях. AR-приложения (например, для сканирования объектов с получением их названий на английском) обогащают реальное учебное пространство. Игровые платформы (Classcraft, Quizizz) повышают вовлеченность обучающихся через механику геймификации.

В настоящее время набирает популярность использование искусственного

интеллекта в обучении английскому языку. Искусственный интеллект позволяет персонализировать обучение студентов, экономить время, ускоряя процесс обучения за счет подбора наиболее эффективных материалов для изучения языка, а также, несомненно, делать процесс изучения иностранного языка более интересным и результативным. Наиболее популярными языковыми ботами, сайтами и платформами с искусственным интеллектом являются Soul Machines, English AI Chatbot, Replika, Andy English Bot, EF Hello. AI-тьюторы и чат-боты (например, на базе языковых моделей) предоставляют возможность для непрерывной разговорной практики и получения мгновенной обратной связи. Системы автоматической проверки письменных работ (Turnitin, Grammarly) помогают выявить ошибки и плагиат.

Представим цифровые технологии и их дидактический потенциал в виде таблицы 1.

Таблица 1 — Цифровые технологии и их дидактический потенциал

Категория инструментов / технология	Дидактический потенциал, решаемые задачи
Системы управления обучением (LMS) и платформы для организации процесса	<ul style="list-style-type: none"> – Структурирование учебного процесса; – централизованный доступ к материалам; – отслеживание прогресса обучающихся; – организация коммуникации между участниками образовательного процесса; – основа для смешанного и дистанционного обучения

Категория инструментов / технология	Дидактический потенциал, решаемые задачи
Массовые открытые онлайн-курсы (МООС)	<ul style="list-style-type: none"> – Предоставление доступа к курсам ведущих университетов и экспертов; – интеграция в учебный процесс для расширения содержания и обеспечения гибкости обучения
Инструменты для развития лексико-грамматических навыков	<ul style="list-style-type: none"> – Реализация принципа микрообучения; – отработка и закрепление лексики и грамматических структур через интерактивные упражнения, карточки, игры; – автоматизированная обратная связь по письменным работам
Ресурсы для создания аутентичной языковой среды (мультимедиа)	<ul style="list-style-type: none"> – Предоставление актуального языкового и культурного контента; – развитие у обучающихся навыков аудирования и чтения; – моделирование ситуаций реального общения; – повышение мотивации и снижение психологических барьеров
Инструменты Web 2.0 для продуктивной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – Трансформация роли обучающихся из пассивных потребителей в активных создателей контента; – развитие продуктивных навыков (письмо, говорение), а также критического мышления и командных навыков
Иммерсивные технологии (VR / AR)	<ul style="list-style-type: none"> – Моделирование ситуаций погружения в языковую среду (виртуальные экскурсии, диалоги в смоделированных сценариях); – интенсификация усвоения социокультурного компонента и развитие разговорных навыков в контексте
Инструменты геймификации	<ul style="list-style-type: none"> – Повышение вовлеченности и мотивации обучающихся через игровые механики, соревновательные элементы и интерактивные форматы опросов и заданий; – развитие коммуникативных навыков и лексико-грамматической компетенции обучающихся посредством погружения в игровую языковую среду
Решения на основе искусственного интеллекта	<ul style="list-style-type: none"> – Персонализация обучения (адаптация под уровень и темп ученика); – обеспечение непрерывной разговорной практики с мгновенной обратной связью; – автоматическая проверка письменных работ на ошибки и оригинальность; – экономия времени преподавателя
Компьютерно-опосредованная коммуникация	<ul style="list-style-type: none"> – Создание условий для аутентичного иноязычного общения (синхронного и асинхронного); – развитие всех видов речевой деятельности и коммуникативной компетенции обучающихся; – преодоление психологических барьеров; – формирование цифровой и межкультурной грамотности
Адаптивные и мобильные технологии (m-learning)	<ul style="list-style-type: none"> – Обеспечение гибкости и доступности обучения в любом месте и в любое время; – реализация дифференцированного и индивидуального подхода через автоматический подбор заданий; – поддержка самостоятельной работы и автономии обучающихся

Из таблицы следует, что дидактический потенциал любого инструмента реализуется только через грамотную методическую интеграцию, соответствующую четким образовательным целям. Технологии служат катализатором для реализации личностно-ориентированного, деятельностного и социокультурного подходов.

Анализ цифровых ресурсов показал, что их потенциал заключается в способности создавать персонализированную, интерактивную, аутентичную и мотивирующую образовательную среду, что обеспечивает доступность ресурсов, индивидуализацию обучения, интерактивность, обратную связь, гибкость учебного процесса, а также доступ к актуальной информации.

Таким образом, представленный инструментарий открывает широкие возможности для развития коммуникативной, межкультурной и цифровой компетенций. Однако успешность его применения напрямую зависит от методической компетентности педагога, который должен осуществлять осознанный выбор и интеграцию технологий в соответствии с четкими образовательными целями. Дальнейшие исследования целесообразно направить на долгосрочное изучение эффективности конкретных иммерсивных и AI-инструментов, а также на разработку моделей подготовки преподавателей к работе в условиях цифровой трансформации образования. Технологии являются мощным дидактическим ресурсом, ценность которого реализуется в полной

мере только при грамотной педагогической стратегии.

Список литературы

1. Еделева, Е. Б. Роль цифровых технологий в обучении иностранному языку в современном вузе / Е. Б. Еделева, Е. Д. Пахмутова // Иностранные языки в диалоге культур: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Саранск, 08–10 декабря 2022 года. — Саранск: Мордовское книжное издательство, 2023. — С. 461–467.
2. Исаева, Т. Е. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам в вузе: методологический аспект / Т. Е. Исаева // Общество: социология, психология, педагогика. — 2020. — № 3 (71). — С. 111–117.
3. Капранчикова, К. В. Дидактические свойства и методические функции мобильных технологий в обучении иностранному языку / К. В. Капранчикова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2014. — № 1 (129). — С. 49–56.
4. Лаптева, И. В. К вопросу о дистанционном обучении иностранному языку будущих специалистов (неязыковой вуз) / И. В. Лаптева, Е. Д. Пахмутова // Ресурсосберегающие экологически безопасные технологии производства и переработки сельскохозяйственной продукции: Материалы XIII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора С. А. Лапшина, Саранск,

- 20–21 апреля 2017 года. — Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, 2017. — С. 580–586.
5. Польщиков, А. В. Понятие информационно-коммуникационных технологий в системе технико-криминалистического обеспечения деятельности ОВД / А. В. Польщиков // Российский следователь. — 2010. — № 16. — С. 3–36.
6. Троицкая, Е. А. Информационные технологии в учебном процессе: Учебное пособие [Электронный ресурс] / Е. А. Троицкая, Л. А. Артюшина; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. — Изд. доп. и перераб. — Владимир: Изд-во ВлГУ, 2020. — 166 с. — URL: <https://dspace.www1.vlsu.ru/bitstream/123456789/8321/1/01949.pdf> (дата обращения: 18.12.2025).
7. Трошина, Ю. В. Мобильное обучение иностранному языку: понятие, функции, модели [Электронный ресурс] / Ю. В. Трошина, Н. О. Вербицкая // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 3. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20164> (дата обращения: 18.12.2025).

Информация об авторах

Елена Даниловна Пахмутова — старший научный сотрудник, Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия, кандидат педагогических наук, доцент;

Елена Олеговна Груцкая — методист кафедры общего образования, Калининградский областной институт развития образования;

Марина Гурманаевна Хасиева — доцент кафедры «Гуманитарные, естественно-научные и социальные науки» Медицинского института, Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова, кандидат педагогических наук.

Вклад авторов

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку рукописи.

Information about the authors

Elena D. Pakhmutova — Senior Researcher, Research Institute of the Humanities by the Government of the Republic of Mordovia, PhD in Education, Associate Professor;

Elena O. Grutskaia — Methodologist of the Department of General Education, Kaliningrad Regional Institute of Education Development;

Marina G. Khasieva — Assistant Professor of the Department "Humanities, natural sciences and social sciences" of the Medical Institute, Kadyrov Chechen State University, PhD in Education.

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 19.01.2026;
одобрена после рецензирования 12.02.2026;
принята к публикации 27.03.2026.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

The article was submitted 19.01.2026;
approved after reviewing 12.02.2026;
accepted for publication 27.03.2026.

Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: взаимодействие детского сада и семьи в процессе формирования представлений о Великой Отечественной войне

Мария Олеговна Колесник¹✉,
Жанна Германовна Паньшина²,
Анжелика Александровна Харченко³

¹ Калининградский областной институт развития образования,
Калининград, Россия

^{2,3} МАДОУ МО «СГО» — д/с № 2 «Светлячок», Светлый, Россия

¹ do@koiro.edu.ru✉

² j.panshina@yandex.ru

³ anjelika.harченко@yandex.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена вопросу патриотического воспитания детей дошкольного возраста в условиях современных вызовов цивилизации. Особое внимание уделено практической реализации федеральной образовательной программы дошкольного образования и Программы просвещения родителей в части формирования традиционных духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста. Проведен анализ нормативных и методических документов, а также опыта взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников в вопросах патриотического воспитания. Особое внимание уделено региональному аспекту на примере Калининградской области ввиду того, что исторические особенности региона создают уникальные предпосылки для формирования патриотических чувств у детей.

В статье рассмотрены эффективные формы работы с дошкольниками и их семьями: проектная деятельность, социальные акции, мастер-классы, создание семейных клубов и пр. Особое внимание уделяется практике МАДОУ МО «СГО» — д/с № 2 «Светлячок» г. Светлого Калининградской области, где в образовательную программу успешно интегрируются краеведение, государственные праздники, народные традиции и культурное наследие. Практическая ценность материала заключается в систематизации опыта формирования у детей представлений о Великой Отечественной войне с учетом возрастных особенностей, а также в представлении конкретных примеров совместной деятельности педагогов, детей и родителей.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, дошкольное образование, взаимодействие с семьей, региональная специфика, проектная деятельность.

Patriotic education of senior preschool children: Kindergarten — Family engagement to the process of forming ideas about the Great Patriotic War

Mariia O. Kolesnik¹,
Zhanna G. Panshina²,
Angelika A. Kharchenko³

¹ Kaliningrad Regional Institute of Education Development, Kaliningrad, Russia

^{2,3} Kindergarten No. 2 "Svetlyachok", Svetly, Russia

Abstract. *This article is devoted to the issue of patriotic education of preschool children in the context of modern civilizational challenges. Special attention is paid to the practical implementation of the Federal Educational Program for Preschool Education and the Parent Education Program regarding the formation of traditional spiritual and moral values for preschool children. The analysis of normative and methodological documents, as well as the experience of interaction of preschool educational institutions with families of pupils in matters of patriotic education is carried out. Special attention is paid to the regional aspect on the example of the Kaliningrad region, where the unique historical features of the territory create unique prerequisites for the formation of patriotic feelings among children.*

The article covers effective forms of work with preschoolers and their families: project activities, social events, workshops, creation of family clubs, etc. The practical experience of the kindergarten No. 2 "Svetlyachok" in Svetly is particularly described, where local history, state holidays, folk traditions and cultural heritage are successfully integrated in the educational program. The practical value of the material is to systematize the experience of forming children's ideas about the Great Patriotic War, taking into account age characteristics, as well as to provide specific examples of joint activities of teachers, children and parents.

Keywords: *patriotic education, preschool education, family interaction, regional specifics, project activities.*

Современный мир характеризуется нарастающим цивилизационным и ценностным кризисом, который приводит к постепенной утрате традиционных духовно-нравственных ценностей. В этих условиях приоритетной целью государственной политики Российской Федерации становится их сохранение и укрепление. Правовой и концептуальной основой деятельности по достижению данной цели является Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Согласно положениям документа, традиционные ценности интерпретируются как нравственные ориентиры, которые формируют мировоззренческий каркас российских граждан и обеспечивают преемственность поколений. Они выступают фундаментом общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, являясь результатом уникального исторического пути многонационального народа России и способствуя укреплению гражданского единства [7].

Реализация данной стратегической задачи находит отражение в нормативных актах, регламентирующих систему дошкольного образования. Среди них — федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и федеральная образовательная программа дошкольного образования (далее — ФГОП ДО), которые служат основой для воплощения этих

ценностных установок в повседневной работе педагогов. Особое внимание уделяется целенаправленной воспитательной деятельности, понимаемой, согласно Федеральному закону от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — закон об образовании), как процесс развития личности. Ключевыми аспектами этого процесса становятся воспитание у обучающихся трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам, а также создание условий для самоопределения и социализации. Все эти направления основаны на социокультурных, традиционных российских духовно-нравственных ценностях и принятых в российском обществе правилах и нормах поведения в интересах человека, семьи, общества и государства. Важными компонентами воспитания являются формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда, старшему поколению, а также развитие взаимного уважения и бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа России, природе и окружающей среде [8].

Рассмотрим одно из семи направлений воспитания, обозначенных в ФГОП ДО, а именно патриотическое воспитание. Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения традиционно находится в центре междисциплинарных исследований, охватывающих философию, педагогику и психологию.

Вклад в изучение данной темы внесли такие исследователи, как А. Н. Радищев, В. Г. Белинский, К. Д. Ушинский, Н. К. Крупская, В. А. Сухомлинский, Р. И. Жуковская, Н. Ф. Виноградова, С. А. Козлова и др. Анализ научно-методической литературы, в том числе трудов В. С. Татариновой, позволяет утверждать, что дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для начала формирования патриотических чувств [1]. Данная позиция представляется методологически оправданной, поскольку дошкольное детство характеризуется интенсивной социализацией и особой сензитивностью к воспитательным воздействиям. Психологические особенности ребенка этого возраста — высокая восприимчивость, эмоциональная отзывчивость, склонность к подражанию и доверие к авторитету взрослого — создают уникальные предпосылки для формирования основ патриотизма. Важно отметить, что соблюдение принципа возрастосообразности требует тщательного отбора приемов, методов, форм и содержания воспитательной работы.

Концептуальные основы патриотического воспитания, заложенные в трудах отечественных исследователей, получили нормативное подтверждение в тексте ФОП ДО. Целью патриотического воспитания, согласно положениям документа, является содействие формированию у ребенка личностной позиции, подразумевающей роль наследника традиций и культуры, защитника Отечества и творца (созидателя), осознающего ответственность за будущее своей

страны. Ценностные ориентиры данного направления включают категории «природа» и «Родина» [5]. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы ценностного отношения к Родине, формируется первичное чувство сопричастности к истории своего народа. Важным элементом в данном процессе выступает знакомство с героическим прошлым своей страны.

В этой связи обращение к историческому наследию как к инструменту воспитания обуславливает необходимость понимания психологии восприятия прошлого. Особое значение приобретает рассмотрение особенностей становления исторических представлений в дошкольный период. Учет этих аспектов является ключевым для эффективной реализации задач патриотического воспитания. При этом категории времени и пространства традиционно считаются одними из наиболее сложных для восприятия — именно они вызывают наибольшие затруднения у детей дошкольного возраста. Как отмечает Р. Л. Непомнящая, причиной данной когнитивной сложности служит совокупность факторов: специфика времени и пространства как форм существования действительности, недостаточная сформированность у детей соответствующих психологических механизмов их познания, а также особенности мышления и познавательной деятельности в данном возрасте [3]. Эти моменты необходимо учитывать при работе по формированию у детей исторических представлений. Для дошкольников все, что выходит за рамки их непосредственного эмпирического

опыта, носит абстрактный характер и с трудом поддается осмыслению и внутреннему принятию, поэтому наиболее целесообразно начинать процесс ознакомления с историей страны с близкого и доступного — с истории своего города, своей местности, то есть малой Родины. Этого мнения придерживаются, например, С. А. Козлова и Т. А. Куликова, которые считают, что для ребенка дошкольного возраста чувство любви к Родине напрямую связано с чувством привязанности к своему дому, к знакомому окружению [2].

В этом отношении Калининградская область представляет собой уникальное образовательное пространство. Тема патриотического воспитания дошкольников через знакомство с историей Великой Отечественной войны особенно актуальна для региона. История возникновения области напрямую связана с событиями этой войны: штурм Кенигсберга, послевоенные труды по восстановлению города, массовый переезд населения в регион. Эти события определяют уникальную хронологию региональной истории, которую необходимо учитывать при работе с детьми дошкольного возраста. На территории области расположены фортификационные сооружения, мемориальные комплексы, мемориальные доски, многие улицы названы в честь героев, являющихся локальными маркерами памяти. С их помощью можно связывать исторические события с реальным пространством, опираясь на принцип наглядности. Кроме того, в условиях современной

геополитической ситуации и близости к европейским странам формирование у юных калининградцев осознанного чувства принадлежности к истории своего Отечества становится приоритетным направлением обеспечения социокультурной безопасности личности.

Вместе с тем результаты опросов родителей и педагогов указывают на наличие затруднений при раскрытии темы Великой Отечественной войны. Решение данной проблемы видится в строгом учете принципа возрастосообразности, позволяющего адаптировать сложный исторический материал без потери его ценностной значимости. В связи с этим приоритетной задачей выступает создание единого образовательного пространства, в рамках которого педагоги и родители транслируют согласованное содержание и единые подходы к воспитанию подрастающего поколения.

Для определения роли семьи в системе патриотического воспитания дошкольников целесообразно исходить из положений закона об образовании. Данный документ указывает, что родители (законные представители) выступают первыми педагогами, ответственными за формирование основ физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. В то же время образовательные организации должны оказывать помощь родителям (законным представителям) в вопросах воспитания детей [8]. В п. 26 ФОП ДО особое внимание уделено организации эффективного взаимодействия педагогического коллектива с семьями

обучающихся, которое направлено в том числе на обеспечение единства подходов к воспитанию и обучению детей в условиях детского сада и семьи [5]. Ключевым инструментом выполнения этого пункта ФОП ДО выступает Программа просвещения родителей (законных представителей) детей младенческого, раннего и дошкольного возрастов, посещающих дошкольные образовательные организации (далее — Программа просвещения), которая одновременно представляет собой меру государственной поддержки семей.

Согласно Программе просвещения, патриотическое воспитание рассматривается как процесс формирования у детей фундамента гражданской идентичности и гражданской позиции, а также чувства любви к Отечеству, малой Родине и родному языку. Для успешной реализации этого направления Программа просвещения определяет ряд основных условий, к которым относятся партнерство между дошкольной образовательной организацией и семьей; активное вовлечение детей в разнообразные виды деятельности, способствующие нравственному воспитанию; учет возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка; организация целенаправленного педагогического процесса по формированию у детей ценностных ориентаций [6].

Акцент делается на том, что патриотическое воспитание должно базироваться на духовно-нравственном развитии, проявляющемся через чувство любви

к Родине, осмыслению истории страны с точки зрения моральных категорий — различения добра и зла, осознания этих противоположностей на эмоциональном уровне, что особенно актуально для дошкольников [Там же].

Внедрение Программы просвещения в деятельность дошкольных образовательных организаций регламентировано письмом Департамента государственной общеобразовательной политики и развития дошкольного образования Министерства просвещения Российской Федерации от 21.11.2024 года № 03-1664 «О внедрении программы просветительской деятельности для родителей воспитанников дошкольных образовательных организаций», согласно которому Калининградская область была включена в число регионов, внедряющих Программу просвещения [4]. В течение 2025 года работа осуществлялась на базе 21 детского сада, имеющего статус региональной площадки. Результатом деятельности стало выявление и обобщение семи лучших педагогических практик по реализации Программы просвещения. Особого внимания в контексте настоящей статьи заслуживает опыт муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения муниципального образования «Светловский городской округ» — детский сад № 2 «Светлячок» (далее — детский сад № 2 «Светлячок»). Представленная педагогами практика на тему «Совместная деятельность детского сада и семьи по патриотическому воспитанию дошкольников в процессе формирования представлений о Великой Отечественной

войне» наглядно иллюстрирует возможности реализации задач ФОП ДО через партнерство с родителями.

В детском саду № 2 «Светлячок» сформировался определенный опыт организации просвещения и взаимодействия с родителями по вопросам патриотического воспитания дошкольников. Такая деятельность осуществляется по направлениям краеведения, государственных праздников, народных традиций и культурного наследия.

При организации взаимодействия педагогического коллектива с родителями воспитанников по патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста учитываются территориальные, климатические, культурные, исторические особенности нашего региона и города Светлого, в котором расположен детский сад. Педагоги отмечают, что взрослые прежде всего должны сами быть хорошо осведомлены об этих особенностях. В первую очередь это касается тех родителей, которые совсем недавно стали жителями города.

Город Светлый расположен на юго-западе Самбийского полуострова вдоль Калининградского морского канала. Светлый — промышленный спутник Калининграда. Это самый молодой город в Калининградской области, но в то же время — местность с многовековой историей. Первые упоминания о его предшественнике, поселении Циммербуде, датируются серединой XV века. Наиболее

важным моментом для патриотического воспитания подрастающего поколения являются события, связывающие город с событиями окончания Великой Отечественной войны. Сегодня на территории Светловского городского округа располагается несколько памятных знаков на месте гибели и захоронений павших советских военнослужащих, в том числе четырех Героев Советского Союза. Имена героев увековечены в названиях улиц.

В связи с этим особым направлением стало приобщение родителей к формированию у детей представлений о Великой Отечественной войне. Целью реализации этого направления является повышение педагогической компетентности родителей в вопросах патриотического воспитания детей дошкольного возраста через участие в процессе проектной деятельности по формированию представлений о Великой Отечественной войне.

Просвещение родителей по этому направлению осуществляется с помощью разнообразных форм взаимодействия детского сада, семьи и детей: проектная деятельность, социальные акции, мастер-классы, семейный клуб, информационные буклеты и памятки, мини-газеты, домашние задания для семьи, репортажи в социальных сетях и пр.

Педагоги отмечают, что родители во взаимодействии выступают не пассивными участниками, которым предоставляют ту или иную информацию или

приглашают поучаствовать в мероприятии, но и сами являются генераторами идей. Такая субъектная позиция членов семьи очень важна для патриотического воспитания подрастающего поколения, так как трансляция ценностей проходит через совместное проживание значимых событий.

Ярким примером является проектная деятельность «Мы помним, мы гордимся». Так, одна из матерей воспитанника подготовительной группы разработала буклет «Их именами названы улицы» и помогла организовать «Поход памяти» к памятнику З. Космодемьянской, который находится в городе Светлом на территории одной из школ, а также привлекла к участию волонтеров города. Другим примером эффективного партнерства стало участие бабушки воспитанника старшей группы «Радуга», сотрудника городской библиотечной системы, который подготовил подборку художественной и познавательной литературы для детей и передал книги во временное пользование детскому саду № 2 «Светлячок» в качестве передвижной библиотеки. Также родители приходили в группы на праздники и рассказывали о своих родных — участниках Великой Отечественной войны. Подобное включение представителей разных поколений семьи в жизнь детского сада не только обогащает образовательную среду, но и демонстрирует ребенку реальный пример гражданской активности.

Информирование родителей по вопросам краеведения, воспитания у детей

любви к родному городу, интереса к истории своей страны происходит на родительских собраниях. Кроме того, разработана памятка «Как правильно рассказывать детям о Великой Отечественной войне», которая размещена на групповых стендах и в родительских чатах.

Педагоги отмечают, что интересным и продуктивным оказался такой прием работы, как домашнее задание семье, который применялся в ходе разнообразной проектной деятельности. Рассмотрим этот прием на примере подготовки выставки «Наша армия сильна», которая была организована в подготовительной группе «Звездочки». В большинстве семей имеются реликвии, связанные с Великой Отечественной войной: медали, ордена, фотографии, памятные предметы, шевроны и т. п. За каждой из реликвий стоит история дорогого человека, которая передается из поколения в поколение. Родители в рамках подготовки выставки рассказывали детям об истории появления предметов в семье. Обучающиеся приносили данные предметы в группу, делились впечатлениями со своими сверстниками, испытывая при этом чувство гордости за своих родных. Более половины воспитанников группы участвовали в оформлении выставки. Экспозиция пользовалась популярностью не только у ее организаторов, но и у сотрудников детского сада и детей из других групп. Обучающиеся группы «Звездочки» стали экскурсоводами на выставке. Родители же испытывали чувство гордости за своих детей и сопричастности роду. Этот прием позволяет

перенести фокус внимания с абстрактных исторических фактов на конкретную семейную историю, делая знания эмоционально значимыми.

Эмоциональный компонент воспитания был усилен в проекте «Воспевая Родину». Взрослым давалось задание вспомнить и спеть вместе с детьми песни военных лет, которые любят в их семье; объяснить, почему эта песня так им дорога; затем снять видеоролик с исполнением песни и показать его в группе. Итогом данной работы стало занятие «Кто сказал, что нету места песне на войне, после боя сердце просит музыки вдвойне». По прошествии некоторого времени после завершения проекта одна из мам сняла видеоролик, на котором ее ребенок самостоятельно исполняет любимую песню дома, и поделилась им в социальных сетях.

Возвращаясь к созданию буклета «Их именами названы улицы», стоит отметить, что еженедельно педагоги рассказывали детям о героях, участвовавших в штурме Кенигсберга и в боях на территории Светловского городского округа. Дети вместе с родителями посещали эти улицы. Особый интерес у всех горожан, в том числе и у воспитанников детского сада, вызвал процесс создания мурала, посвященного почетному гражданину города П. П. Бочкареву, участнику штурма Кенигсберга. После открытия мурала педагоги с детьми и родителями посетили это место. Совместная экскурсия к муралу стала для семей поводом для разговоров о подвиге и памяти.

Также в детском саду № 2 «Светлячок» несколько лет назад началась работа над проектом «Книга памяти. Лица Великой Победы!». Книга создана из рассказов воспитанников и сотрудников детского сада о своих близких, защищавших нашу Родину в годы Великой Отечественной войны. Ежегодно она пополняется новыми страницами. Семьи воспитанников приносят фотографии с рассказами о своих героях для оформления или самостоятельно готовят новые страницы. Дети регулярно внимательно рассматривают книгу и рассказывают сверстникам о своих родных. Страницы устроены так, что в книге можно увидеть не только фотографии героев, но и воспитанников, что дает возможность понять, чьим родственником является описанный защитник Родины. Совместная работа детского сада и семьи над книгой помогает воспитывать у детей чувство уважения к истории нашей страны и гордости за ее защитников.

Помимо реализации долгосрочных проектов, таких как «Книга памяти. Лица Великой Победы!», детский сад активно внедряет в работу и более динамичные, событийные формы взаимодействия с семьями. Так, родители вместе с детьми принимают активное участие в мастер-классе по изготовлению открытки для ветерана. Открытки вручаются гостям детского сада, представителям общественной организации ветеранов войны, труда, Вооруженных сил и правоохранительных органов города Светлого на празднике «Поклонимся Великим тем годам!». Такие мероприятия формируют чувство сопричастности к празднику.

Особое место во взаимодействии с родителями занимают социальные акции «Сад памяти», «Цветы Победы», «Свеча памяти», «Стена памяти», «Бессмертный полк». В ходе акции «Помним! Гордимся! Поздравь с Днем Победы соседей!» обучающиеся подготовительной группы «Звездочки» сделали открытки и совместно с родителями поместили их на дверях своих подъездов. Целью данной акции было продемонстрировать, что будущее поколение знает о подвигах ветеранов и гордится ими.

Отдельного внимания, по нашему мнению, заслуживает акция «Стена памяти». Акция проходила в музыкальном зале детского сада. Педагоги отметили большую заинтересованность родителей и детей. Здесь инициаторами деятельности выступили дети, что является одним из приемов информирования родителей о проводимых в детском саду мероприятиях. Увидев фотографии ветеранов на стене, ребята стали интересоваться, кто эти люди, чьи они родные, почему их фотографии разместили здесь. Почти каждый день на стене появлялись новые портреты, при этом и взрослые, и дети хотели, чтобы об их герое узнали как можно больше людей; радовались, когда видели знакомое лицо; стремились поделиться рассказом. Проведение акции доказало, что детское любопытство может вовлечь взрослых в образовательный процесс. Таким образом, акция «Стена памяти» создала динамичное пространство для диалога поколений.

Традицией детского сада является шествие «Бессмертный полк». Семьи заранее приносят готовые штандарты или просят помочь в их изготовлении, интересуются датой и временем проведения шествия. По наблюдениям педагогов, комплексный подход к патриотическому воспитанию обучающихся влечет за собой качественные изменения в родительской позиции. Опрос родителей подтвердил, что произошло повышение их информированности о событиях Великой Отечественной войны и истории родного города, а также осознание личной ответственности за трансляцию этих знаний детям. Совместные эмоциональные переживания помогли сформировать у детей чувство гордости и уважения к героям-защитникам Родины.

Таким образом, приведенные примеры подтверждают, что патриотическое воспитание дошкольников должно основываться на сочетании когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов, что обеспечивает не только передачу знаний, но и формирование внутренней сопричастности к истории страны. Также эффективность воспитательного процесса напрямую зависит от системности взаимодействия педагогов и родителей. Только при условии единства ценностных установок в семье и детском саду историческая память становится для ребенка лично значимой, а использование регионального компонента позволяет перевести абстрактные исторические факты в плоскость эмоционально близких образов.

Список литературы

1. День Победы. Сохранение исторической памяти о Великой Отечественной войне в условиях современной дошкольной образовательной организации: Методическое пособие / авт.-сост. В. С. Татарина. — Мурманск: ГАУДПО МО «Институт развития образования», 2020. — 65 с.
2. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — 3-е изд. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 416 с.
3. Непомнящая, Р. Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Р. Л. Непомнящая. — 2-е изд. — СПб.: Детство-Пресс, 2005. — 56 с.
4. Письмо Департамента государственной общеобразовательной политики и развития дошкольного образования Министерства просвещения Российской Федерации от 21.11.2024 года № 03-1664 «О внедрении программы просветительской деятельности для родителей воспитанников дошкольных образовательных организаций» [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. — <https://docs.cntd.ru/document/1310592437> (дата обращения: 29.01.2026).
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 года № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» [Электронный ресурс] // Официальное опубликование правовых актов. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 29.01.2026).
6. Программа просвещения родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные организации [Электронный ресурс] / Т. П. Авдулова [и др.]; под ред. Е. И. Изотовой, Т. В. Кротовой. — М.: [б. и.], 2024. — 225 с. — URL: https://irzar.ru/storage/2025/05/programma_prosveshheniya_roditelej.pdf (дата обращения: 30.01.2026).
7. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс] // Официальное опубликование правовых актов. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 30.01.2026).
8. Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 29.01.2026).

Информация об авторах

Мария Олеговна Колесник — методист кафедры общего образования, Калининградский областной институт развития образования;

Жанна Германовна Паньшина — заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе, МАДОУ МО «СГО» — д/с № 2 «Светлячок»;

Анжелика Александровна Харченко — заведующий, МАДОУ МО «СГО» — д/с № 2 «Светлячок».

Вклад авторов

Мария Олеговна Колесник — разработка концепции, научное руководство, проведение исследования, написание рукописи, рецензирование и редактирование;

Жанна Германовна Паньшина — разработка концепции, проведение исследования, написание черновика рукописи;

Анжелика Александровна Харченко — проведение исследования, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 04.02.2026;
одобрена после рецензирования 04.03.2026;
принята к публикации 27.03.2026.

Information about the authors

Mariia O. Kolesnik — Methodologist of the Department of General Education, Kaliningrad Regional Institute of Education Development;

Zhanna G. Panshina — Deputy Head for Educational and Training Work, Kindergarten No. 2 "Svetlyachok";

Angelika A. Kharchenko — Head of the Kindergarten No. 2 "Svetlyachok".

Contribution of the authors

Mariia O. Kolesnik — Conceptualization development, scientific supervision, conducting research, manuscript writing, reviewing and editing;

Zhanna G. Panshina — Conceptualization development, conducting research, writing a draft of the manuscript;

Angelika A. Kharchenko — Conducting research, writing a draft of the manuscript.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

The article was submitted 04.02.2026;
approved after reviewing 04.03.2026;
accepted for publication 27.03.2026.

Использование потенциала школьных музеев в образовательном процессе с целью сохранения исторической памяти

Виктория Александровна Махова

ГАПОУ НСО «Новосибирский педагогический колледж № 1 им. А. С. Макаренко», Новосибирск, Россия

sinenko.viktoriya.99@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается роль музея образовательной организации как места, непрерывно участвующего в государственной политике по сохранению исторической памяти, где обучающиеся являются активными субъектами музейной деятельности. Музей обладает особым эмансипирующим измерением, обеспечивает формирование и трансляцию исторической и культурной памяти. Музей как элемент сохранения культурной памяти с помощью образовательных практик обеспечивает достижение ряда образовательных результатов. Немаловажную роль в музеях имеет музейная педагогика, которая четко реагирует на вызовы времени и является неотъемлемым инструментом при взаимодействии с подрастающим поколением, благодаря чему музей становится связующим звеном между традициями и новациями: ведь кроме архивных материалов, там можно встретить интерактивные технологии. Помимо того, музей в образовании осуществляет свою деятельность посредством коммеморативных практик, которые выступают в виде мнемонической схемы и осуществляют передачу подрастающему поколению ценностей культуры. В статье также представлен опыт организации учебно-исследовательской деятельности учащихся по истории Новосибирской области на базе музея ГАПОУ НСО «Новосибирский педагогический колледж № 1 им. А. С. Макаренко», который продемонстрировал, что представленные работы отражают непосредственную коммеморативную составляющую музея, выступающего в роли места памяти и ориентированного на переосмысление прошлого посредством определенных практик, способствующих сопричастности обучающихся к истории края и достижению личностных, метапредметных и предметных результатов.

Ключевые слова: музей, образование, историческая память, исследовательская работа.

Using the potential of school museums in the educational process to preserve historical memory

Victoria A. Makhova

Novosibirsk Pedagogical College No. 1 named after A. S. Makarenko,
Novosibirsk, Russia

Abstract. *This article reveals the role of the educational institution's museum as a venue continuously engaged in state policy on preserving historical memory, where students are active participants in museum activities. A museum has a particularly emancipatory dimension, fostering the formation and dissemination of historical and cultural memory. As an element of preserving cultural memory through educational practices, a museum achieves a number of educational outcomes. Museum pedagogy plays a significant role in museums, clearly responding to the challenges of time and serving as an integral tool for interacting with the younger generation, due to which a museum becomes a bridge between tradition and innovations, because interactive technologies can be found there besides archival materials. Furthermore, museums in education operate through commemorative practices, which act as a mnemonic framework and transmit cultural values to the younger generation. The article also presents the experience of organizing student research-based learning activities on the history of the Novosibirsk Region based at the museum of Novosibirsk Pedagogical College No. 1 named after A. S. Makarenko, which has demonstrated that the presented works reflect the direct commemorative component of the museum, acting as a place of memory and focused on rethinking the past through certain practices that promote students' involvement in the history of the region and the achievement of personal, meta-subject and subject results.*

Keywords: *museum, education, historical memory, research work.*

В последнее время возрос интерес к сохранению исторической памяти, национальному и культурному наследию страны. Об этом свидетельствуют различные государственные документы, нормативные акты, имеющие непосредственное отношение к образовательному процессу. Так, в Указе Президента Российской Федерации от 08.05.2024 года № 314 отмечено, что государственная политика в области исторического просвещения — это «совокупность действий, реализуемых субъектами государственной политики в области исторического просвещения, направленных на распространение в обществе достоверных и научно обоснованных исторических знаний, поддержку и развитие системы научного исторического знания, формирование личности на основе присущей российскому обществу системы ценностей и любви к Родине» [Цит. по: 7]. В свою очередь, субъектам государственной политики в области исторической политики, в том числе образовательным организациям, необходимо оказывать поддержку в области исторического просвещения, в основе которого лежит историческое знание и образование, а также повышение роли музеев и других институтов по сохранению исторической памяти.

Цель исследования — описать потенциал музея образовательной организации как места памяти и продемонстрировать его возможности для организации исследовательской деятельности обучающихся колледжа (на примере музейной деятельности ГАПОУ НСО «Ново-

сибирский педагогический колледж № 1 им. А. С. Макаренко»).

Исходя из представленной цели, в работе были решены следующие задачи:

- 1) раскрыть особенности музея как важного социального института;
- 2) обозначить коммеморативные практики музея и их связь с достижением обучающимися образовательных результатов;
- 3) выявить основные направления деятельности музея в образовательном пространстве;
- 4) определить характерные черты музейной педагогики;
- 5) актуализировать методический потенциал музейной деятельности образовательной организации для выполнения обучающимися исследовательских проектов по истории Новосибирской области;
- 6) разработать методические материалы для выполнения обучающимися исследовательских проектов по истории Новосибирской области на основе материалов, хранящихся в музее ГАПОУ НСО «Новосибирский педагогический колледж № 1 им. А. С. Макаренко» (далее — Новосибирский педагогический колледж).

Деятельность, направленная на сохранение исторической памяти, необходима для успешной реализации программ по патриотическому воспитанию, нравственному и гражданскому становлению подрастающего поколения [3]. В образовательной среде одним из хранителей исторической памяти являются

музеи разного профиля и классификаций, архивы и библиотеки.

Система образования является важным социальным институтом, традиционно участвующим в реализации коммеморативных практик. Следует отметить, что музейная деятельность для подрастающего поколения представляет интерес в том случае, когда у молодых людей есть возможность проявить себя в ее организации [2]. Работа с экспонатами, собранными и / или исследуемыми самими учащимися, вызывает наибольший интерес и значимость.

Музей как важный социальный институт, обладающий высокой актуальностью и важностью, через который реализуется государственная политика по сохранению исторической памяти, имеет ряд направлений, реализующихся в учреждениях разного уровня, где через фондовую, экспозиционно-выставочную, творческую, поисково-исследовательскую и массово-просветительскую работу обучающийся выступает не как потребитель продукта музейной деятельности, а как активный его создатель. Музей образовательной организации, или школьный музей, выполняет ряд традиционных функций: комплектование, изучение, учет, хранение. Тем не менее музей образовательной организации отличается от обычного музея: во-первых, он служит своим «творцам» (активу, учащимся и педагогам), поскольку и его потребителями, и создателями являются одни и те же категории людей, в отличие от государственных, частных и ведомственных

музеев, которые создаются специалистами для другой аудитории; во-вторых, музей образовательной организации активно интегрирован в учебно-воспитательный процесс, поскольку его коллекции посвящены отдельным учебным дисциплинам и связаны с дополнительным образованием [8]. Кроме того, музей образовательной организации позволяет решать задачи обучения и воспитания через использование музейных коллекций и материалов. Представленные положения характеризуют современный школьный музей не просто как транслятора сведений научного характера, но как активного участника формирования культурной памяти. Для осуществления данного концепта обязательно используются различные ритуалы и коммеморативные практики.

Главная цель образовательной организации — воспитание и обучение, музей также способствует реализации данных функций через коммеморативные практики. Само понятие «практика» подразумевает некоторую деятельность людей, работу, а также форму обучения, следовательно, под коммеморативными практиками в музейной деятельности следует понимать такие формы музейной работы, которые будут выступать в виде мнемонической схемы и способствовать как сохранению исторической памяти, так и передаче подрастающему поколению ценностей культуры [1].

Музей как место памяти посредством коммеморативных практик позволяет достичь ряда образовательных

результатов, заявленных в федеральных государственных образовательных стандартах. Среди коммеморативных практик можно выделить следующие:

- оформление выставок и музейных экспозиций (развитие у обучающихся готовности к самостоятельному планированию, умений ставить цели и грамотно работать с информацией; эстетическое воспитание);
- проведение лекций, конференций, круглых столов (формирование у обучающихся российской гражданской идентичности, духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения);
- организация памятных церемоний и мероприятий (формирование у обучающихся ценностного отношения к государственным символам и историческому наследию, а также гордости за свой край и свою Родину);
- разработка исследовательских проектов, создание альманахов, газет и т. д. (осознание личного вклада в построение устойчивого будущего, осознание ценности научной деятельности, владение навыками получения информации, формирование научного типа мышления);
- организация праздников и фестивалей, тематических выступлений (формирование у подрастающего поколения готовности к самовыражению в разных видах искусства, проявлению творческой активности и воображения);
- проведение экскурсий и туров по музею (овладение различными

способами общения и взаимодействия с аудиторией, развитие умения аргументированно вести диалог);

- создание цифровых архивов, которые будут способствовать распространению информации о музейных предметах, являющихся объектами памяти, среди широкой публики (формирование умения использовать средства информационных и коммуникационных технологий с соблюдением этики, техники безопасности, норм информационной безопасности).

Необходимо отметить, что представленные в коммеморативных практиках образовательные результаты (приводятся в скобках) не являются исчерпывающими. Коммеморативные практики могут способствовать достижению и предметных результатов, которые в особенности проявляются при изучении гуманитарных дисциплин, таких как история, обществознание, литература, история искусства, география и т. д.

Основные направления работы музея в образовательном пространстве выделяет Г. Н. Белоглазова:

- использование музейного материала для формирования позитивного отношения обучающихся к социально-значимой деятельности музея;
- проектно-исследовательская деятельность на базе музея с привлечением музейных предметов, экспонатов, воспоминаний ветеранов, семейных связей;

- организация экскурсионной деятельности;
- организация работы с фондами музея (заполнение инвентарной книги, разработка этикетаж);
- участие в мероприятиях исторической и краеведческой направленности;
- организация встреч с ветеранами, участниками Великой Отечественной войны, а также встреч, приуроченных ко Дню воинской славы [3].

Современный образовательный процесс сложно представить без музейной педагогики. Как отмечают исследователи, педагогическая цель любого музея — формирование эмоционально-личностного отношения школьников к ценностям культурного наследия [6].

Музейная педагогика появилась сравнительно недавно, имеет социокультурный характер и чутко реагирует на социальные вызовы времени [9]. Кроме того, она обладает рядом следующих характеристик:

- позволяет отойти от традиционной формы обучения благодаря игровым методикам и смене локации;
- вовлекает личность в процесс познания через интеллектуальный и чувственный опыт;
- вовлекает в творческую деятельность, предоставляет возможность самостоятельно добывать информацию через ее восприятие, осмысление, запоминание;
- использует гуманистические парадигмы в образовании [5].

Автор учебно-методического пособия «Музейная педагогика» Л. М. Шляхтина называется музей «машиной времени», «лабораторией эвристических поисков», а также «фабрикой впечатлений», подчеркивая тем самым эмоциональную составляющую музея [9]. Стоит отметить, что музей обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию образования, является средством актуализации и самоактуализации личности. Музей дает подрастающему поколению интегрированные знания, помогает постичь психологию прошлого, способствует пониманию жизни и принятию гуманистической системы ценностей. В музеях в своеобразной форме хранятся материальные и духовные ценности, накопленные предшествующими поколениями [3].

Нельзя не отметить, что современный музей является связующим звеном между традициями и новациями, между исторической наукой и обществом, так как место текстов и книг занимают различные интерактивные технологии (например, фото- и видеоматериалы, онлайн-выставки); используются новые формы совместной работы (игры, реконструкции, квесты, живые дискуссии и мн. др.). Сверх того, музеи обладают явным преимуществом перед другими институтами памяти, поскольку имеют эмоциональное воздействие и порождают наполненные смыслом особые визуальные и текстуальные реконструкции. Музей является эффективным инструментом политики памяти, от которого требуется не только оперативная адаптация

под меняющиеся условия, но и понимание себя как важного института формирования исторической памяти, проведение целенаправленных исследований в области *memory studies*, так как именно такой подход способен повысить эффективность российских музеев, формирующих пространство памяти российского общества [6].

Во внеурочной деятельности, организованной на базе музея, возможно организовывать учебное исследование учащихся. В рамках музейной работы в образовательном учреждении учебно-исследовательская и проектная деятельность осуществляются при изучении музейных предметов и коллекций. На примере музея Новосибирского педагогического колледжа представим опыт организации учебно-исследовательской деятельности учащихся по истории Новосибирской области.

Тематика учебно-исследовательских работ, предлагаемых обучающимся, зависит от содержимого фонда музея. Так, несколько раз в год музей Новосибирского педагогического колледжа проводит акцию «Подари музею экспонат». После этого некоторые музейные экспонаты становятся предметом исследования (игрушки, книги и т. д.). Например, после одной из таких акций обучающиеся провели исследование по теме «Воспитательный потенциал советской игрушки (по материалам Новосибирской области)». Удачным оказался опыт написания другой исследовательской работы на основе материалов музея по

теме «История дошкольного воспитания в годы Великой Отечественной войны (по материалам Новосибирской области)». Обучающиеся Новосибирского педагогического колледжа изучали приемы воспитания дошкольников, детские игры и обстановку в детских садах в период военного времени по публикациям журнала «Дошкольное воспитание» (1941–1945 гг.), которые хранятся в музее по настоящее время.

Также в музее содержится научно-вспомогательный материал. Обучающиеся колледжа обращаются к книге «Новосибирцы — Герои Отечества», в которой представлена информация о Героях Советского Союза, Героях Социалистического Труда и др. На основе материалов книг студенты осуществили учебное исследование по теме «Педагоги-фронтовики в Новосибирской области в годы Великой Отечественной войны». Результаты работы были отмечены на Всероссийской студенческой конференции с международным участием «Герои Отечества», посвященной Дню Героев Отечества, дипломом II степени. Члены жюри подчеркнули, что в представленной работе актуальность педагогической профессии сыграла немаловажную роль.

Результаты исследовательской деятельности имеют практическую значимость и могут быть использованы для продолжения исследовательских проектов, а также для создания музейных экспозиций.

Темы исследовательских работ обучающиеся выбирают самостоятельно,

опираясь на свои интересы и мотивацию. Это становится важным аспектом их личного развития, способствует осознанию сопричастности к истории края и помогает достигать личностных, метапредметных и предметных результатов. Учебно-исследовательская деятельность в музее способствует развитию исследовательских умений студентов и повышает интерес к истории родного края. Часто такие работы могут иметь профориентационное значение, что делает их наиболее значимыми для педагогической практики.

В любом образовательном учреждении проводятся тематические памятные мероприятия, направленные прежде всего на эмоциональную вовлеченность участников в мемориальную активность. Это могут быть встречи с участниками СВО, День памяти жертв геноцида, День российского герба и мн. др.

Немаловажная роль в федеральных государственных образовательных стандартах отведена овладению базовыми исследовательскими действиями, следовательно, привлечение обучающихся к написанию исследовательских проектов и участию в научных конференциях является важной задачей образовательного учреждения. В Новосибирском педагогическом колледже ежегодно проводится Всероссийская научно-практическая конференция «Макаренковские чтения», где музейщики выступали с докладами «А. С. Макаренко: воспоминания воспитанников о личности выдающегося педагога» и «По памятным

местам, связанным с А. С. Макаренко». Кроме того, каждый год студенты принимают участие в областном конкурсе «Письмо ветеранам», в рамках которого происходит мобилизация памяти о войне через личную вовлеченность.

Следует отметить, что фондовую деятельность также можно отнести к коммеморативным практикам. Внесение данных о музейном предмете в книгу учета, атрибуция экспоната, создание инвентарной карточки формирует у студентов более осознанное отношение к прошлому: они осознают, что такими действиями сами сохраняют и передать будущим поколениям историческую память. По словам П. Нора, коммеморативные практики появились в результате отсутствия спонтанной памяти и потому встали на путь ее спасения [8]. Коммеморативные практики способствуют формированию чувства сопричастности прошлому особенно у тех, кому первоначальная сакральность и трагичность пережитого представляется отдаленной и нереальной. Можно констатировать, что музей в образовательном учреждении способствует активизации исторической и социальной памяти.

Еще одним важным понятием относительно музея в образовании является музейная педагогика, реализующая культурно-образовательный потенциал музея и обладающая различным арсеналом форм и методов (традиционные — лекции, экскурсии, встречи с интересным человеком, исторические игры; нетрадиционные — квесты,

мастер-классы, музейные компьютерные игры и т. д. [9]. Тем самым музейная педагогика позволяет интегрировать музейную деятельность в образовательный процесс, например, на учебных занятиях по обществознанию [4], истории и другим дисциплинам. Следовательно, некоторые коммеморативные практики музея находят свое отражение и в достижении дидактических целей. Музей формирует чувство причастности к прошлому через работу с подлинными материалами.

В образовательной организации приобретение к истории, традициям и культуре зачастую начинается через семейные ценности, изучение реликвий семьи и семейных коллекций.

Музей обладает большим воспитательным потенциалом, формирует у обучающихся через особую образовательную среду ценностное отношение к культурно-историческому наследию. Музей в силу особых возможностей способен давать эмоционально-оценочные знания о культурно-историческом прошлом [8]. Это свидетельствует о коммеморативной составляющей музея, выступающего в роли места памяти и ориентированного на переосмысление прошлого посредством определенных практик.

Изменения, затрагивающие систему российского образования, актуализируют внеурочную деятельность, которую целесообразно организовывать, обращаясь к материалам музеев, имеющих в образовательных учреждениях. Как мы отмечали ранее, во внеурочной

деятельности на базе музея возможно организовывать исследовательскую деятельность учащихся. Необходимо дополнить, что некоторые исследовательские проекты на базе музея образовательной организации можно осуществлять как во внеурочное время, так и в рамках реализации на уроках регионального компонента при изучении истории родного края школьниками и студентами. Тематика учебно-исследовательских работ, предлагаемых обучающимся, зависит от содержимого фонда музея. Ранее мы упоминали акцию «Подари музею экспонат». Представим пять тем исследований, которые были предложены обучающимся Новосибирского педагогического колледжа.

Тема 1. Воспитательный потенциал советской детской игрушки (по материалам Новосибирской области).

Цель: раскрыть отличительные особенности советской детской игрушки и показать ее воспитательный потенциал, а также изготовить игрушку, стилизованную под игрушки советского периода.

Для реализации поставленной цели обучающимся предлагается решить следующие задачи:

- проанализировать историю советской детской игрушки и указать основные этапы ее становления;
- перечислить основные фабрики по изготовлению советских игрушек;
- раскрыть особенности изготовления советской игрушки на Новосибирской фабрике «Пионер»;

- определить отличительные особенности советской детской игрушки в сравнении с детской игрушкой современного периода.

Библиографический список для организации исследования.

1. Бушуева, А. А. Роль Советской игрушки в воспитании советских детей [Электронный ресурс] / А. А. Бушуева // Форум молодых ученых. — 2018. — № 8 (24). — С. 120–124. — URL: https://rus.forum-nauka.ru/_files/ugd/b06fdc_fdfddcfbf10a40c1befe-4bf32ea137ba.pdf (дата обращения: 23.10.2025).
2. Коровникова, Н. А. Наследие советской игровой культуры [Электронный ресурс] / Н. А. Коровникова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. — 2023. — № 5 (873). — С. 160–167. — URL: http://www.vestnik-mslu.ru/Vest/5_873_H.pdf (дата обращения: 23.10.2025).
3. Сальникова, А. А. Журнал «Советская игрушка» как источник по истории советского детства 30-х годов XX века / А. А. Сальникова, Ж. А. Хамитова // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2013. — Т. 155. — № 3-1. — С. 200–211.
4. Сальникова, А. А. История елочной игрушки, или Как наряжали советскую елку / А. А. Сальникова. — М.: Новое литературное обозрение, 2011. — 240 с.

Так как Новосибирский педагогический колледж выпускает будущих

специалистов в области дошкольного образования, в музее представлены детские советские игрушки, изучение которых становится целью для некоторых студентов и побуждает использовать не только историографию, но и архивные материалы. Так, исследователями были найдены важные данные о советской детской игрушке в Новосибирском городском архиве. Результаты исследовательской работы были представлены на V студенческой научно-практической конференции «Студенческая наука: взгляд молодых». Юные исследователи были заняли третье место. Кроме того, представленная работа была продемонстрирована на защите проектов студентов 1-го курса, которыми был создан продукт (самодельная детская игрушка «Йо-йо», популярная у советских детей).

Тема 2. История дошкольного воспитания в годы Великой Отечественной войны (по материалам Новосибирской области).

Цель: охарактеризовать дошкольное воспитание в советском государстве в 1941–1945 годы, составить методическую копилку для будущих воспитателей.

Для реализации поставленной цели обучающимся предлагается решить следующие задачи:

- указать особенности и проблемы деятельности детских садов в годы Великой Отечественной войны;
- охарактеризовать роль партийно-государственных органов, общественности и граждан по оказанию

- помощи детям в годы войны на территории Новосибирской области;
- описать направления дошкольного воспитания в 1941–1945 годы;
 - составить методическую копилку игр, педагогических приемов для будущих воспитателей.

Студенты колледжа изучали приемы воспитания дошкольников, детские игры и обстановку в детских садах в период военного времени. В процессе исследования особое внимание заслужили публикации журнала «Дошкольное воспитание» (1941–1945 гг.), которые хранятся в музее колледжа по настоящее время.

Библиографический список для организации исследования.

1. Сидорчук, С. Д. Историография изучения детских садов Западной Сибири первой половины XX века / С. Д. Сидорчук // Под небом культуры: Сибирь, Россия, мир в исследовательском и образовательном пространстве: Материалы студенческих докладов на Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 25-летию кафедры теории, истории культуры и музеологии НГПУ, Новосибирск, 12–14 апреля 2016 года. — Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2017. — С. 178–181.
2. Сидорчук, С. Д. Материально-бытовые аспекты функционирования детских садов в 1940-е гг. в Новосибирске / С. Д. Сидорчук // Молодежь XXI века: образование,

наука, инновации: Материалы X Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 3-х частях, Новосибирск, 08–10 декабря 2021 года. — Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2022. — Ч. 1. — С. 209–210.

В процессе исследования студенты колледжа подобрали материалы, оформленные в виде методической копилки для будущих воспитателей с играми, занятиями, материалами, которые использовались воспитателями военного времени и могли бы пригодиться для системы дошкольного образования современного времени.

Тема 3. Педагоги-фронтовики Новосибирской области в годы Великой Отечественной войны.

Цель: охарактеризовать профессиональную деятельность известных педагогов Новосибирской области и на основе полученной информации организовать тематическую выставку.

Для реализации поставленной цели обучающимся предлагается решить следующие задачи:

- представить общую характеристику системы образования Новосибирской области в период Великой Отечественной войны;
- выявить педагогов-фронтовиков Новосибирской области, получивших звание Героя Советского Союза;

- определить памятные места Новосибирской области, посвященные педагогам-фронтовикам.

Библиографический список для организации исследования.

1. Дудкина, М. П. Изменения в школьном образовании в 1941–1945 годах (на материале Западной Сибири) / М. П. Дудкина // Идеи и идеалы. — 2013. — Т. 2. — № 1 (15). — С. 115–122.
2. Станков, С. Н. Новосибирцы — Герои Отечества / С. Н. Станков, С. Б. Виноградов. — Новосибирск: ОАО «НКИ», 2010. — 768 с.

Кроме того, для уточнения информации могут быть использованы информационные ресурсы.

1. Память народа [Сайт]. — URL: <https://pamyat-naroda.ru/> (дата обращения: 23.10.2025).
2. Подвиг народа [Сайт]. — URL: <https://podvignaroda.ru/> (дата обращения: 23.10.2025).

Тема 4. История дошкольного воспитания в Новосибирске в 1920–1930 годы.

Цель: раскрыть историю становления дошкольного воспитания в Новосибирской области.

Для реализации поставленной цели обучающимся предлагается решить следующие задачи:

- охарактеризовать основные вехи истории Новосибирска в 1920–1930 гг.;
- выявить особенности и проблемы дошкольного образования в 1920–1930 гг.;

- раскрыть основные направления работы детских садов в 1920–1930 гг.;
- описать деятельность первых детских садов Новосибирской области.

Библиографический список для организации исследования.

1. Парфенова, О. В. Культурно-исторические предпосылки становления и развития дошкольного образования в России / О. В. Парфенова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — 2020. — № 3 (108). — С. 198–205.
2. Сидорчук, С. Д. Общество «Друг детей» и его деятельность в Западной Сибири в 1920–1930-е гг. [Электронный ресурс] / С. Д. Сидорчук // История. Востоковедение. История и теория искусств: Материалы 61-й Международной научной студенческой конференции, Новосибирск, 17–26 апреля 2023 года. — Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2023. — С. 90–91. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67739466> (дата обращения: 23.10.2025).
3. Сидорчук, С. Д. Формирование и подготовка кадрового состава дошкольных учреждений Западной Сибири в 1920–1930-е гг. / С. Д. Сидорчук // Сибирский педагогический журнал. — 2024. — № 4. — С. 98–106.
4. Шалыгина, У. А. Из истории становления и развития архитектуры детских садов-ясель в г. Новониколаевске (Новосибирск) в первой половине

XX в. [Электронный ресурс] / У. А. Шалыгина // Баландинские чтения. — 2016. — Т. 11. — № 1. — С. 309–317. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27238525> (дата обращения: 23.10.2025).

Материалы исследования легли в основу создания памятки-буклета.

Тема 5. Воронежская школа радистов в городе Новосибирске в годы Великой Отечественной войны (по материалам музея Новосибирского педагогического колледжа).

Цель: охарактеризовать особенности деятельности школы радистов, существовавшей в городе Новосибирске в годы Великой Отечественной войны.

Для реализации поставленной цели обучающимся предлагается решить следующие задачи:

- охарактеризовать деятельность радистов в 1941–1945 гг.;
- раскрыть особенности учебы радистов в городе Новосибирске.

В основе представленного исследовательского проекта лежат материалы музея колледжа, поскольку в годы Великой Отечественной войны в нынешнем здании образовательного учреждения на ул. Серебренниковской, 36 находилась Воронежская школа радистов.

Библиографический список для организации исследования.

1. Горяйнов, С. А. С автоматом на груди и телефонным аппаратом за спиной [Электронный ресурс] / С. А. Горяйнов // Сельская Новь. — 2019. — № 78. — URL: <https://krgv-museum.ru/smi/53218/> (дата обращения 23.10.2025).
2. Мазуров, Л. В. Без вины виноватые [Электронный ресурс] / Л. В. Мазуров // Журнал «Самиздат». — URL: https://samlib.ru/m/mazurow_l_w/prostozizn-10.shtml (дата обращения: 23.10.2025).

Таким образом, музей в образовательной организации играет весомую роль в сохранении и трансляции исторической памяти и культурного наследия. Музей является проводником положительного опыта сохранения исторической памяти, способствует объединению народа, является местом сохранения культурного наследия.

Список литературы

1. Александров, А. В. Обращение к коммеморативным практикам в выставочной и образовательной деятельности музея [Электронный ресурс] / А. В. Александров // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. — 2013. — № 11 (30). — С. 13–17. — URL: <https://sibac.info/conf/philolog/xxx/35085> (дата обращения: 23.10.2025).
2. Байбородова, Л. В. Использование ресурсов школьных музеев в учебно-воспитательном процессе / Л. В. Байбородова, М. В. Соколова //

- Ярославский педагогический вестник. — 2017. — № 1. — С. 59–65.
3. Белоглазова, Г. Н. Роль школьного музея в сохранении исторической памяти как одной из составляющих культурного наследия / Г. Н. Белоглазова // Культура в евразийском пространстве: традиции и новации. — 2021. — № 1 (5). — С. 5–9.
 4. Махова, В. А. Методическая разработка урока на тему «Духовная деятельность человека. Духовные ценности российского общества. Материальная и духовная культура» / В. А. Махова // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: Материалы XII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 01–03 ноября 2023 года. — Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2024. — С. 331–333.
 5. Огоновская, А. С. Историческая память, культура и музейная педагогика [Электронный ресурс] / А. С. Огоновская // Историко-педагогические чтения. — 2006. — № 10. — С. 531–535. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18987318> (дата обращения: 23.10.2025).
 6. Ростовцев, Е. А. Музей и историческая память в современной России / Е. А. Ростовцев, И. В. Сидорчук // Вопросы музеологии. — 2014. — № 2 (10). — С. 16–21.
 7. Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 года № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» [Электронный ресурс] // Официальное опубликование правовых актов. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405080001> (дата обращения: 23.10.2025).
 8. Франция-память / П. Нора [и др.]; пер. с фр. Д. Хапаевой. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999. — 328 с.
 9. Шляхтина, Л. М. Музейная педагогика: Учебно-методическое пособие / Л. М. Шляхтина. — СПб: СПбГИК, 2021. — 60 с.

Информация об авторе

Виктория Александровна Махова — педагог дополнительного образования, ГАПОУ НСО «Новосибирский педагогический колледж № 1 им. А. С. Макаренко».

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 28.10.2025; одобрена после рецензирования 21.11.2025; принята к публикации 27.03.2026.

Information about the author

Victoria A. Makhova — Teacher of additional education, Novosibirsk Pedagogical College No. 1 named after A. S. Makarenko.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

The article was submitted 28.10.2025; approved after reviewing 21.11.2025; accepted for publication 27.03.2026.

Университет жизни: как студенческие организации дополняют академическое образование

Александра Владимировна Мелентьева

Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов,
Санкт-Петербург, Россия

alexmелentieva.76@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли студенческих организаций в формировании комплексного образовательного опыта, выходящего за рамки академической программы. Рассматриваются механизмы, через которые участие в студенческих объединениях способствует развитию личностных и профессиональных навыков студентов, включая лидерство, проектное мышление, командное взаимодействие и эмоциональный интеллект. Особое внимание уделено неформальному образованию и принципу обучения через действие, а также значению социального капитала для будущей карьеры студентов. Автор анализирует долгосрочные эффекты вовлеченности в студенческие организации, включая влияние на карьерные траектории, лидерские качества в профессиональной и общественной сфере, а также формирование социальной памяти университета. Рассматриваются этические и социальные аспекты, включая волонтерскую деятельность и развитие гражданской ответственности, а также риски формализации и закрытости структур. Подчеркивается значение интеграции студенческих инициатив в университетскую политику через институциональную поддержку, признание внеучебных достижений и использование объединений как инструмента брендинга. Статья показывает, что студенческие организации являются неотъемлемой частью современного образовательного процесса, способствуя всестороннему развитию студентов и подготовке их к жизни и работе в динамичном и глобализированном мире.

Ключевые слова: студенческие организации, внеучебная деятельность, лидерство, проектное мышление, социальный капитал, эмоциональный интеллект, гражданская ответственность, университетская политика.

University of Life: how student organizations complement academic education

Alexandra V. Melentyeva

St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences,
Saint Petersburg, Russia

Abstract. *The article is devoted to the study of the role of student organizations in the formation of a comprehensive educational experience that goes beyond the academic curriculum. The article examines the mechanisms through which participation in student associations contributes to the development of personal and professional skills, including leadership, project thinking, teamwork and emotional intelligence. Special attention is paid to non-formal education and the principle of learning through action, as well as the importance of social capital for students' future careers. The author analyzes the long-term effects of involvement in student organizations, including the impact on career trajectories, leadership skills in the professional and public spheres, as well as the formation of the social memory of the university. Ethical and social aspects are considered, including volunteerism and the development of civic responsibility, as well as the risks of formalization and closeness of structures. The importance of integrating student initiatives into university policy through institutional support, recognition of extracurricular achievements, and the use of associations as a branding tool is emphasized. The article shows that student organizations are an integral part of the modern educational process, contributing to the comprehensive development of students and their preparation for life and work in a dynamic and globalized world.*

Keywords: *student organizations, extracurricular activities, leadership, project thinking, social capital, emotional intelligence, civic responsibility, university policy.*

Университет в XXI веке — это не только образовательная среда в привычном понимании, но и пространство, где студент учится быть гражданином, профессионалом, лидером. Лекции и семинары способствуют формированию фундамента знаний, но жизнь показывает, что для успешной карьеры и самореализации нужно больше. Здесь на первый план выходят студенческие организации, которые становятся не просто клубами по интересам, а площадками, где рождаются проекты, формируются команды, тестируются управленческие подходы и появляются первые профессиональные победы. По мнению Л. В. Мардахаева, социальная адаптация — это активное приспособление человека к условиям социальной среды, благодаря которому создаются наиболее благоприятные условия для самопроявления, усвоения целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе [3].

В современном вузе можно выделить два ключевых направления деятельности студенческих объединений. Первое связано с развитием культурных, научных, спортивных или волонтерских инициатив. Второе — с формированием структур студенческого самоуправления. Последние представляют собой уникальную модель: студенты получают возможность не только участвовать в мероприятиях, но и влиять на принятие решений в университете — формировать повестку, выдвигать предложения по улучшению учебного процесса, представлять интересы однокурсников перед администрацией. Такая деятельность требует развитых

навыков дипломатии, стратегического планирования, умения вести переговоры и учитывать интересы различных сторон.

Согласно В. А. Пешкову, досуг молодежи можно разделить на две категории — организованный и неорганизованный. Сфера организованного досуга обеспечивается деятельностью различных учреждений, таких как дома культуры, молодежные организации, спортивные секции и художественные кружки, которые целенаправленно способствуют социализации и самореализации молодежи. В то же время огромную роль играет неорганизованный досуг, представляющий собой стихийное общение в группах сверстников, объединенных общими интересами, что является закономерным и органически необходимым для молодого человека. Как показывают опросы, неформальное общение с друзьями является для юношей и девушек приоритетным способом проведения свободного времени. При этом основную опасность представляют не сами по себе неформальные группы, а лишь те из них, которые имеют асоциальную или криминальную направленность и могут привести к отклоняющемуся поведению [4].

Опыт участия в деятельности органов самоуправления учит студентов демократии на практике: как организовать выборы, как работать с нормативными документами, как согласовывать позиции между факультетами и кафедрами. Кроме того, это школа ответственности, поскольку решения студенческого актива затрагивают реальные аспекты

жизни университета — от распределения бюджета на мероприятия до организации стипендиальных конкурсов.

В условиях современного мира, где знания быстро устаревают, именно способность учиться новому, работать в команде и брать на себя ответственность становится главным конкурентным преимуществом. Участие как в тематических клубах, так и в органах самоуправления позволяет студентам вырабатывать навыки лидерства и гибкого управления. Именно это и формируется в студенческих объединениях, которые, по сути, становятся тренировочной площадкой для будущих профессиональных и общественных лидеров. Цель статьи — проанализировать, как такие организации дополняют академическое образование, какие навыки они формируют и какие проблемы встречаются на пути их развития.

В университетской среде неформальное образование реализуется через активное участие студентов в проектах, волонтерстве и клубах по интересам. Его ключевой принцип — обучение через действие, когда знания применяются на практике немедленно. Организуя мероприятие, студент осваивает работу с реальными задачами: логистику, координацию команды, поиск ресурсов. Этот динамичный процесс развивает способность к быстрым действиям и адаптации, формируя отношение к ошибкам как к ресурсу для развития. Эффективность такого подхода усиливается, когда деятельность основана на осознанном

управлении временем. Исследователи указывают, что личностно регулируемая активность строится на принципах интенсификации, планирования и предвидения, что требует умения оценивать качество результатов, гибко корректировать цели и рационально использовать временной ресурс [2]. Одним из значимых эффектов вовлеченности в студенческие объединения становится формирование социального капитала. В процессе совместной деятельности выстраивается сеть контактов, которая часто выходит далеко за пределы учебной аудитории. Это могут быть деловые связи между однокурсниками, которые впоследствии превращаются в профессиональные партнерства, контакты с преподавателями и исследователями, готовыми поддержать студенческие инициативы, или коммуникация с работодателями и представителями бизнеса, заинтересованными в молодых талантах. Накопленный социальный капитал превращается в своеобразный ресурс, открывающий двери в профессиональное сообщество и повышающий шансы на успешное трудоустройство.

Современный подход к формированию компетенций делает акцент на двух взаимодействующих составляющих. С одной стороны, это специализированные знания и технические умения, необходимые для решения конкретных задач в выбранной сфере. С другой стороны, не менее важную роль играют так называемые «гибкие навыки» — универсальные способности, такие как коммуникация, критическое мышление, адаптивность и

работа в команде, которые позволяют эффективно применять профессиональные знания в динамично меняющихся условиях. Студент, активно участвующий во внеучебной жизни, получает именно такую комбинацию — он осваивает свою профессию в аудитории и параллельно развивает навыки коммуникации, управления временем, публичных выступлений и командного взаимодействия. Такое сочетание делает молодого специалиста особенно востребованным на рынке труда, поскольку работодатели ценят не только профессиональную глубину, но и способность работать в междисциплинарной среде, находить общий язык с разными людьми и принимать роль лидера.

Не менее важным результатом участия в студенческих организациях становится личностное развитие. Умение планировать, ставить цели и доводить начатое до конца формируется естественным образом, когда студент берет на себя ответственность за организацию крупного мероприятия, будь то конференция, фестиваль или социальная акция. После подобного опыта дедлайны перестают восприниматься как абстрактные даты, они обретают реальное значение, ведь от соблюдения сроков зависит успех всего проекта и репутация команды.

Неотъемлемой частью жизни в объединении является командная работа. В любой группе возникают задачи, которые невозможно решить индивидуально, и тогда студенты учатся координировать усилия, вести переговоры и искать компромиссы.

Эти навыки особенно ценны, поскольку позволяют выстраивать продуктивное взаимодействие в будущем профессиональном окружении, где редко удается действовать в одиночку.

С деятельностью в организациях тесно связано и развитие проектного мышления. Организуя мероприятие, студенты сталкиваются с необходимостью планировать ресурсы, распределять обязанности, учитывать возможные риски и анализировать итоги после завершения работы. Такой подход формирует системное видение, которое востребовано в любой сфере — от бизнеса до государственного управления.

Значительное внимание уделяется и лидерству. В студенческих объединениях роли часто ротируются: сегодня один участник руководит командой, завтра он выполняет задачи исполнителя. Это создает возможность каждому попробовать себя в качестве лидера, понять собственный стиль управления и оценить, насколько комфортно брать на себя ответственность за других. Подобный опыт нередко становится решающим при дальнейшем трудоустройстве, поскольку демонстрирует работодателю готовность выпускника к управленческим функциям.

Наконец, работа в студенческих организациях способствует развитию эмоционального интеллекта. Взаимодействие с людьми предполагает умение замечать их эмоциональное состояние, поддерживать мотивацию и создавать позитивную атмосферу даже в условиях стресса.

Студенты учатся выстраивать доверие, сглаживать конфликты и вдохновлять других, что в конечном счете делает их не только профессионально компетентными, но и гармоничными личностями.

Однако вместе с очевидными преимуществами участие в студенческих организациях связано и с рядом проблем. Одной из них является неравномерное вовлечение студентов: всегда есть активное меньшинство, готовое брать на себя инициативу, и пассивное большинство, предпочитающее оставаться сторонними наблюдателями. Это создает определенное напряжение внутри коллектива и иногда приводит к перегрузке наиболее инициативных участников.

Сложность добавляет и отношение к студенческим организациям преподавателей и администрации, порой недооценивающих их значимость. Внеучебная активность кажется им второстепенной по сравнению с достижением академических результатов, что приводит к недостаточной поддержке или даже формальному отношению к таким сообществам. В результате ценные образовательные результаты, которые формируются в студенческих объединениях, могут оставаться в тени.

Немаловажным является и вопрос баланса между учебой и активной общественной деятельностью. Участие в проектах и мероприятиях требует времени, а учебная нагрузка в университете часто не оставляет места для дополнительных инициатив. Студенты оказываются перед

выбором: уделять больше внимания занятиям или рисковать успеваемостью ради практического опыта. Решение этой дилеммы становится проверкой на зрелость и умение расставлять приоритеты.

Студенческие объединения также регулярно сталкиваются с финансовыми и организационными трудностями. Недостаток средств ограничивает масштабы проектов, а нехватка ресурсов (от помещений до оборудования) делает реализацию идей более сложной. Несмотря на энтузиазм участников, без системной поддержки многие инициативы остаются на уровне замысла. Все это свидетельствует о том, что для устойчивого развития студенческих организаций необходимы не только энергия и креативность студентов, но и внимание со стороны университета и внешних партнеров.

Участие в деятельности студенческой организации становится не только важным этапом самореализации в период обучения, но и фактором, оказывающим долгосрочное влияние на судьбы выпускников и саму культуру университета. Опыт участия в объединениях становится своеобразным капиталом, который сохраняется далеко за пределами студенческих лет. По нашему мнению, активное включение в работу клубов, союзов или комитетов напрямую связано с карьерными траекториями — бывшие лидеры студенческого самоуправления или организаторы проектов чаще занимают управленческие позиции в бизнесе, проявляют себя в политике или находят призвание в некоммерческом секторе. Это объясняется тем,

что именно в университетской среде человек получает возможность впервые попробовать себя в роли руководителя, научиться отстаивать интересы группы, выстраивать стратегию действий и брать на себя ответственность за общий результат. Эти навыки оказываются востребованными всю жизнь, а следовательно, создают фундамент будущего профессионального успеха.

Важным аспектом является и формирование социальной памяти университета. Традиции, заложенные поколениями студентов, закрепляются в символике, мероприятиях, ежегодных фестивалях, что создает уникальную атмосферу преемственности. Через воспроизведение этих традиций университет поддерживает связь с выпускниками, а те, в свою очередь, сохраняют чувство принадлежности к своей alma mater, формируя своеобразное сообщество, которое выходит за рамки конкретных курсов и факультетов. В этом смысле студенческие организации становятся носителями ценностей и своеобразным мостом между прошлым и будущим университета.

Университетская жизнь редко ограничивается лишь академической подготовкой — она становится площадкой для гражданского становления личности. Организация волонтерских акций, участие в благотворительных инициативах, работа с местными сообществами учат студентов видеть за пределами кампуса более широкую картину общества и ощущать личную ответственность

за его развитие. Через подобные проекты формируется культура социальной ответственности, столь востребованная в современном мире. Однако именно в этой сфере скрываются и определенные риски. При чрезмерной формализации деятельность студенческих объединений может превращаться в бюрократическую обязанность, а не в живой процесс. Появляется опасность клановости и закрытости, когда доступ к руководящим позициям получают только «свои», что приводит к снижению реальной ценности и доверия к таким организациям. Иногда встречается и имитация активности, когда внешне создается видимость бурной деятельности, но она не подкрепляется реальными результатами. Эти вызовы требуют внимательного отношения как со стороны самих студентов, так и со стороны университетской администрации.

Размышляя о будущем студенческих организаций, стоит отметить, что их потенциал выходит далеко за рамки привычных форматов. Сегодня университеты активно развивают предпринимательские инкубаторы, акселерационные программы и стартап-школы, и именно студенческие объединения могут стать связующим звеном между академическим сообществом и бизнес-средой. В таких пространствах студенты не просто создают проекты ради опыта, но и формируют реальные бизнес-идеи, которые могут выйти на рынок. Этому способствует и современная государственная политика. Как отмечают

О. А. Колмогорова и Г. Ф. Орехова, в последние годы «изменилась государственная политика в отношении системы образования, которая предполагает наличие органов самоуправления в образовательных учреждениях как положительного фактора в образовательном-воспитательном процессе» [Цит. по: 1, с. 44].

Будущее студенческих организаций определяется и глобальной неопределенностью, в условиях которой живет современное общество. Быстро меняющийся рынок труда требует гибкости, готовности к освоению новых ролей и профессий. Студенческие объединения могут сыграть роль лабораторий будущего, в которых будет место экспериментам с новыми форматами коммуникации, лидерства и сотрудничества. Так, К. К. Эрнандес обращает внимание на роль студенческих организаций в формировании коммуникативных компетенций, способности самостоятельно находить решения в сложных ситуациях, а также на особую целеустремленность людей, которые ведут активную студенческую жизнь [7]. Возможно, именно через подобные сообщества университеты будут адаптироваться к вызовам цифровой эпохи, глобализации и социокультурных трансформаций. Таким образом, потенциал студенческих организаций заключается не только в их способности обогащать образовательный процесс, но и в их умении становиться проводниками в будущее, открывая студентам новые горизонты.

Растет значимость устойчивого развития ряда студенческих инициатив: экологические инициативы, «зеленые» движения студентов и проекты по ответственному потреблению отвечают общемировому тренду на экологизацию и осознанный образ жизни. Сегодня все больше университетов осознают, что студенческие инициативы — это не просто дополнительная активность, а стратегический ресурс, способный значительно укрепить их имидж и повысить конкурентоспособность. Когда университет поддерживает и развивает студенческие объединения, он получает не только динамичную образовательную среду, но и инструмент брендинга: яркие события, волонтерские проекты, фестивали и научные конференции, которые формируют узнаваемый облик вуза в глазах абитуриентов, партнеров и общества. Современные студенты все чаще выбирают университет не только по рейтингу или преподавательскому составу, но и по возможности включиться в насыщенную студенческую жизнь, где можно попробовать себя в разных ролях. Активные инициативы становятся частью «привлекательного пакета» вуза и усиливают его позиции в борьбе за талантливых абитуриентов.

Институциональная поддержка студенческих организаций играет здесь ключевую роль. На уровне университетской политики появляются целевые программы, фонды, грантовые конкурсы и ресурсные центры, которые помогают организациям не только существовать, но и развиваться системно. Вузы создают

условия для реализации студенческих проектов: предоставляют помещения, информационную поддержку, кураторство со стороны преподавателей и выпускников. Такая модель сотрудничества превращает студенческую активность в устойчивую экосистему, где инициатива не угасает после выпуска одного поколения, а закрепляется в структуре университета.

Отдельного внимания заслуживает практика интеграции внеучебных достижений в академическое портфолио. Все чаще университеты признают ценность навыков, полученных вне аудитории (организация конференций, реализация социальных проектов или участие в международных студенческих конкурсах), которые учитываются наряду с академическими результатами. Это отражает новый подход к пониманию качества образования, когда диплом перестает быть лишь набором оценок, а становится подтверждением многогранного опыта, включающего как академическую, так и социально-практическую составляющие. Для студентов это открывает дополнительные перспективы — участие в объединениях перестает восприниматься как хобби и становится частью образовательной траектории, напрямую влияющей на карьеру.

Интеграция студенческих инициатив в университетскую политику формирует целостную модель образования, где академические знания и практический опыт взаимно усиливают друг друга. Университеты, встраивающие эту синергию

в свою стратегию, не только получают конкурентное преимущество, но и воспитывают выпускников, готовых к вызовам будущего. Как отмечает Н. В. Шарковская, успешное функционирование в современной среде требует развития информационного сознания — особого типа мышления, вырабатываемого при постоянной работе с большими массивами данных. Такое сознание позволяет человеку не просто получать информацию, но критически ее анализировать, оценивать и превращать в личную культурную ценность [6].

Современный университет давно вышел за рамки классического представления о себе как об исключительно образовательной институции. Сегодня он становится пространством формирования опыта, который невозможно приобрести только в аудитории. Например, А. В. Репяхов и Д. В. Кротков считают, что «реализация — для каждого своя, человек сам выбирает приоритетное направление проявления своих качеств, талантов, навыков и степень их важности» [Цит. по: 5, с. 66]. Студенческие организации выполняют здесь роль своеобразного университета жизни: они дополняют академическое образование, позволяя студентам осваивать навыки самоуправления, лидерства, проектного мышления и эмоционального интеллекта; тренироваться в командной работе и развивать социальный капитал. Участие в таких объединениях формирует у будущих специалистов более широкий набор компетенций и помогает им быстрее адаптироваться к вызовам глобальной экономики.

Не стоит забывать и о сложностях — от неравномерного уровня вовлеченности студентов до финансовых ограничений и недостаточной поддержки со стороны администрации. Однако именно в преодолении этих барьеров часто рождается опыт, который в дальнейшем становится фундаментом для зрелого профессионального и личностного роста. Более того, университеты, которые целенаправленно интегрируют студенческие инициативы в свою стратегию, усиливают собственный бренд, укрепляют репутацию и создают более привлекательную образовательную среду для абитуриентов.

Долгосрочный эффект такой активности проявляется не только в индивидуальных карьерных траекториях выпускников, но и в формировании традиций, которые составляют социальную память университета. Студенческие организации становятся неотъемлемой частью институциональной культуры, площадкой для гражданского воспитания и социальной ответственности, а в перспективе — основой устойчивого развития и инновационных инициатив.

Таким образом, студенческие организации являются существенным дополнением к академическому образованию, выполняя критически важную функцию формирования универсальных компетенций. В процессе этой деятельности у студентов развиваются практические навыки проектного управления, командного взаимодействия, стратегического планирования и коммуникации, что создает комплексную T-образную модель

квалификации. Параллельно происходит развитие лидерского потенциала и гражданской позиции через механизмы студенческого самоуправления. Значимым результатом участия является накопление социального капитала — установление профессиональных связей, повышающих конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Для университета системная поддержка данных объединений представляет стратегический интерес, усиливая его привлекательность и формируя устойчивую институциональную культуру. Несмотря на наличие проблем, таких как ресурсные ограничения и неравномерная вовлеченность, потенциал студенческих организаций подтверждается их прямым влиянием на успешную профессиональную адаптацию выпускников и их способность отвечать вызовам стремительно меняющегося мира.

Список литературы

1. Колмогорова, О. А. Из опыта организации студенческого самоуправления в вузе / О. А. Колмогорова, Т. Ф. Орехова // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — № 7. — С. 41–52.
2. Культурно-досуговая деятельность: Учебник для вузов культуры и искусств / Т. Г. Васильева [и др.]; под науч. ред. А. Д. Жарикова, В. М. Чижикова. — М.: МГУК, 1998. — 461 с.
3. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: Учебник / Л. В. Мардахаев. — М.: Гардарики, 2005. — 269 с.
4. Пешков, В. А. Некоторые тенденции досуга студенческой молодежи / В. А. Пешков // Вестник магистратуры. — 2015. — № 11-3 (50). — С. 24–25.

5. Репяхов, А. В. Организация студенческого досуга как фактор творческой самореализации молодежи / А. В. Репяхов, Д. В. Кротов // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2023. — № 12. — С. 65–70.
6. Шарковская, Н. В. Аксиологическая направленность культуротворческих форм активного досуга современного студенчества / Н. В. Шарковская // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2018. — № 1 (81). — С. 142–149.
7. Эрнандес, К. К. Студенческие организации: и для школы, и для жизни / К. К. Эрнандес // Университетское управление: практика и анализ. — 2006. — № 4. — С. 88–93.

Информация об авторе

Александра Владимировна Мелентьева — ведущий специалист Клуба Университета, Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов.

Information about the author

Alexandra V. Melentyeva — Leading Specialist of the University Club, St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 28.08.2025; одобрена после рецензирования 04.12.2025; принята к публикации 27.03.2026.

The article was submitted 28.08.2025; approved after reviewing 04.12.2025; accepted for publication 27.03.2026.

Педагогический аудит как инструмент совершенствования образовательной среды вуза в целях развития технической креативности будущих инженеров

Ксения Юрьевна Мурашова

Сибирский государственный университет науки и технологий
им. акад. М. Ф. Решетнева, Красноярск, Россия

HR-MurashovaKU@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются организационно-методологические основания проведения педагогического аудита образовательной среды университета как управленческого инструмента выявления дефицитов, снижающих развивающий потенциал среды, и обоснования решений по ее целенаправленному совершенствованию в интересах формирования технической креативности студентов инженерно-технических направлений подготовки. Актуальность исследования определяется необходимостью перехода от фрагментарных мер модернизации к управляемому развитию образовательной среды, способной обеспечивать становление метакомпетенций в условиях цифровизации, ускоренного технологического обновления и роста требований к инженерной субъектности, самостоятельности и ответственности в деятельности. Обоснована позиция, согласно которой педагогический аудит выступает не только процедурой мониторинга и оценки, но и элементом управленческого цикла университета, интегрированным в процессы стратегического планирования, программно-целевого управления и внутренней системы обеспечения качества образования. Предложена концепция многоуровневого педагогического аудита, включающего институциональный уровень (регламенты, ресурсы, управленческие контуры, показатели эффективности); педагогический уровень (дизайн образовательных программ, технологии обучения, оценочные практики); субъектно-рефлексивный уровень (образовательный опыт, мотивационно-ценностные установки, рефлексия студентов и преподавателей). Показано, что аудит, реализуемый в логике субъектного и деятельностного подходов, позволяет установить соответствие между компонентами технической креативности и совокупностью условий среды, а также выявить причинно-следственные связи между управленческими решениями и результатами образовательной деятельности. Кроме того, в статье конкретизированы управленческие функции педагогического аудита: диагностическая (выявление барьеров и рисков); аналитико-прогностическая (моделирование сценариев развития); проективная (формирование программ улучшений); регулятивная (актуализация нормативных и процедурных механизмов); мотивационная (поддержка вовлеченности субъектов); контрольная (оценка результативности внедренных изменений).

Ключевые слова: техническая креативность, инженерная подготовка, образовательная среда, педагогический аудит, университетское управление, программно-целевое управление, образовательные программы, педагогические практики.

Pedagogical audit as a tool for improving the university educational environment in order to develop future engineers' technical creativity

Kseniya Y. Murashova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology,
Krasnoyarsk, Russia

Abstract. *The article considers the organizational and methodological foundations for conducting a pedagogical audit of the university educational environment as a management tool for identifying deficiencies that reduce the development potential of the environment, and justifying decisions on its targeted improvement in the interests of developing students' technical creativity in engineering and technical fields of study. The relevance of the study is determined by the need to move from fragmented modernization measures to a managed development of the educational environment capable of ensuring the formation of meta competences in the context of digitalization, accelerated technological renewal and growth of requirements for engineering subjectivity, independence and responsibility in activities. The position is substantiated, according to which pedagogical audit is not only a monitoring and evaluation procedure, but also an element of the university management cycle, integrated into the processes of strategic planning, program-targeted management and the internal system of quality assurance in education. The concept of a multi-level pedagogical audit is proposed, including the institutional level (regulations, resources, management frameworks, efficiency indicators); pedagogical level (design of educational programs, teaching technologies, assessment practices); subject-reflexive level (educational experience, motivational and value attitudes, reflection of students and teachers). It is shown that the audit, implemented in the logic of the subject and activity approaches, allows to establish a correspondence between the components of technical creativity and the set of environmental conditions, as well as to identify cause-and-effect relationships between management decisions and the results of educational activities. In addition, the article specifies the management functions of pedagogical audit: diagnostic (identification of barriers and risks); analytical and predictive (modeling of development scenarios); design (formation of improvement programs); regulatory (updating of regulatory and procedural mechanisms); motivational (support for the involvement of subjects); control (assessment of the effectiveness of the implemented changes).*

Keywords: *technical creativity, engineering training, educational environment, pedagogical audit, university governance, program-targeted management, educational programs, teaching practices.*

Глобальные преобразования в научно-технологической и производственной сферах сопровождаются радикальным пересмотром требований к подготовке инженерных кадров [2, 7, 22, 23]. Возрастание сложности технических решений, расширение кросс-дисциплинарных направлений и высокая скорость устаревания технологий обуславливают необходимость формирования у инженеров способности к инженерной адаптивности, критическому анализу и инновационной деятельности в условиях неопределенности. В таких обстоятельствах развитие инженерной креативности видится как ключевой значимый фактор обеспечения национального технологического лидерства.

На этом фоне отечественная система высшего технического образования демонстрирует устойчивую инерционность в области целей, содержания и методов подготовки. Преобладание репродуктивных дидактических стратегий не способствует развитию креативного и инновационного мышления. Возникает противоречие между социальным заказом на инженера как генератора новых технических решений и сохраняющейся моделью трансляции готового знания. Вследствие этого недостаточно реализуется потенциал формирования креативных способностей, в том числе способности к генерации оригинальных технических идей. Инновационные технологические вызовы инженерному образованию актуализируют необходимость системного пересмотра дидактических установок и перехода к формированию

проектно-исследовательской направленности подготовки.

Эффективная интеграция элементов проблемного, креативного и практико-ориентированного обучения требует методологически обоснованного оценивания стартового уровня креативного потенциала у обучающихся. Отсутствие верифицированных инструментов диагностики технической креативности препятствует построению индивидуальных траекторий развития и затрудняет совершенствование педагогических стратегий. Между тем именно корректная оценка уровня сформированности технической креативности может выступать основой для проектирования образовательной среды, повышения квалификации преподавателей и усиления взаимодействия с промышленными партнерами [6, 9, 18]. Таким образом, обозначается актуальность разработки педагогического инструментария оценки уровня технической креативности студентов инженерных направлений подготовки, основанной на верифицированных критериях, интегративных методологических подходах и совокупности организационно-методических механизмов сопровождения оценочных процедур.

Цель исследования — теоретическое обоснование модели педагогического аудита университетской образовательной среды как инструмента системного развития технической креативности обучающихся и совершенствования управленческих практик.

В качестве задач выступают анализ понятийного поля (педагогический аудит, образовательная среда, техническая креативность) и уточнение их взаимосвязей; обобщение методологических оснований аудита в логике системного, компетентностного, деятельностного и управленческо-диагностического подходов; выделение структуры технической креативности и параметров среды, подлежащих аудиту; конструирование критериально-показательной базы (критерии, индикаторы, уровни) по восьми компонентам структуры; описание алгоритма аудита и организационно-педагогических условий его внедрения в университетскую практику; формирование рекомендаций для управленческих решений по совершенствованию образовательной среды.

Научная новизна исследования заключается в том, что педагогический аудит впервые осуществляется в логике креативно-ориентированной инженерной дидактики и педагогики с прицелом на воспроизводство технологически ориентированного человеческого капитала (в рамках программ кадрового обеспечения национального технологического лидерства и опережающего инновационного развития). Предложенный подход демонстрирует высокую степень адаптивности. Системность, воспроизводимость и направленность на конкретные параметры креативности позволяют рассматривать данную модель аудита как методологически обоснованный и практико-ориентированный инструмент модернизации образовательной среды.

Материалы и методы исследования. Исследование основано на анализе научных источников по педагогическому аудиту, управлению качеством образования и инженерной подготовке, а также стратегических и программных документов модернизации высшей школы. Методологический каркас составили системный, компетентностный, деятельностный и управленческо-диагностический подходы, примененные к отбору и интерпретации нормативно-методических и педагогических материалов. Эмпирическая база включила аналитические данные подразделений внутренней системы обеспечения качества образования университетов Красноярского края и иных университетов Российской Федерации, в том числе факультеты (институты), осуществляющие инженерную подготовку. Использованы анализ документов (учебные планы, рабочие программы, локальные регламенты); контент-анализ; анкетирование студентов и преподавателей; экспертные интервью; картирование образовательной среды; включенное наблюдение.

Креативность как личностная характеристика обладает сложной, многоуровневой структурой и рассматривается в философском, психологическом и педагогическом аспектах как способность человека к созданию нового, выходящего за пределы накопленного опыта. Современные исследователи определили, что термин «креативность», под которым понималось умение отказываться от стереотипных способов мышления, впервые введен в 1922 году Д. Симпсоном [13].

Дж. Гилфорд считал, что креативность проявляется как дивергентное мышление — процесс продуцирования множества идей без ориентации на единственно верное решение [8], в чем с ним был солидарен основоположник ТРИЗ Г. С. Альтшуллер [1]. Современные исследователи приводят похожую позицию Э. Торренса, который считал креативностью способность порождать оригинальные идеи и использовать нестандартные способы интеллектуальной деятельности [12]; впрочем, К. Роджерс, по представлению современных исследователей, понимал под креативностью выработку новых способов решения проблем [13, 16, 17]. В исследованиях Т. Любарта отражено, что креативность проявляется как способность создавать новые результаты в рамках определенной тематики; при этом креативность несет в себе идею экспериментирования с результатами, полученными в процессе творчества [16]. В отечественной науке Я. А. Пономарев рассматривал креативность как системное свойство личности, обеспечивающее способность к преобразованию действительности [15], а Д. Б. Богоявленская — как интеллектуальную активность, выходящую за рамки заданного [3]. В современной педагогике креативность определяется как качество, обеспечивающее продуктивное мышление и готовность к инновационной деятельности, а в инженерном образовании — как условие проектного мышления и конструкторской инициативы. Новейшие исследования акцентируют ее профессионально-личностный и технологический характер, связывая развитие креативности с

цифровизацией и проектной деятельностью в образовательной среде [10, 22, 24]. Обобщая результаты анализа источников, для решения целей настоящего исследования предлагаем следующее определение: техническая креативность — это способность индивида (основанная, в частности, на дивергентном и конвергентном мышлении, ассоциативности, визуализации), поддающаяся диагностике и развитию посредством педагогического воздействия и впоследствии проявляющаяся как способность к предвидению и разработке нестандартных технических решений, имеющих социальную и техническую значимость. Креативность как научная категория описывает не единичное психическое качество, а комплексный феномен, который раскрывается на пересечении философских представлений о новизне, психологических моделей продуктивного мышления и педагогических механизмов развития личности. В рамках междисциплинарного поля креативность трактуется как способность субъекта инициировать и конструировать новые способы действия и новые результаты, не сводимые к воспроизведению накопленного опыта и нормативных процедур.

В целях структурирования порядка аудита и для более детального его представления предложим свое видение структуры технической креативности, которая включает восемь взаимосвязанных компонентов.

1. *Адаптивность к техническим изменениям.* Характеризует готовность инженера оперативно осваивать

- технологические новшества и интегрировать их в профессиональные процедуры. Проявляется в способности работать при смене инструментов, стандартов и платформ, поддерживая результативность в условиях ускоренного обновления технологий. Включает ориентацию в технологических трендах и практическое освоение новых перспективных технологий (emerging technologies).
2. *Инженерная рефлексия*. Определяется как способность к критическому анализу собственной проектно-конструкторской деятельности и принятых технических решений. Проявляется в выявлении ошибок, ограничений и причин несоответствий, а также в формулировании направлений коррекции. Обеспечивает саморегуляцию профессионального развития и повышение качества инженерного мышления.
 3. *Техническое воображение*. Представляет собой способность к мысленному моделированию объектов, процессов и систем до их материальной реализации. Проявляется в прогнозировании функциональных характеристик, режимов работы и возможных отказов на допрототипной стадии. Поддерживает разработку конструктивных решений на основе предварительной когнитивной симуляции.
 4. *Творческое техническое мышление*. Проявляется как способность генерировать оригинальные инженерные идеи и выходить за пределы стандартных алгоритмов решения задач. Проявляется в трансформации, комбинировании и оптимизации замыслов с учетом ограничений надежности, безопасности и эксплуатационных требований. Оценивается по результативности поиска нестандартных решений в заданных технических условиях.
 5. *Способность к инженерной интерпретации знаний*. Определяется как умение переводить фундаментальные положения и теоретические модели в язык инженерных задач и технологических решений. Проявляется в построении логической цепочки «теория – метод – расчет / моделирование – проектное решение» и выборе адекватных процедур обоснования. Обеспечивает сопряжение научного знания с практикой конструирования.
 6. *Инновационная активность*. Выражается в готовности инициировать, продвигать и оформлять новые технические решения в проектной и профессиональной коммуникации. Проявляется в разработке прототипов, участии в конкурсно-акселерационных форматах, подготовке заявок на результаты интеллектуальной деятельности и внедренческих инициатив. Отражает субъектную позицию инженера как источника изменений.
 7. *Инженерная интуиция*. Характеризует способность принимать продуктивные решения при неопределенности, дефиците данных и жестких временных ограничениях. Проявляется в использовании эвристик, ассоциативных механизмов и опыта для выбора технологически обоснованных ходов без избыточной алгоритмизации.

Дополняет формальные методы там, где они недостаточны или слишком затратны.

8. *Техническое прогнозирование.* Чаще проявляется как способность выявлять перспективные направления технологического развития и оценивать траектории эволюции инженерных решений. Проявляется в анализе патентных и технологических ландшафтов, сценарном моделировании и использовании инструментов форсайта. Обеспечивает проектирование решений в логике опережающего развития и будущих требований к системам.

В рамках настоящего исследования образовательная среда университета рассматривается как управляемая система условий, определяющих возможности и ограничения профессиональной подготовки и развития креативных компетенций студентов. Данная система включает взаимосвязанные измерения: пространственно-временные параметры организации обучения; информационные и содержательно-деятельностные компоненты, задающие характер учебной и проектной активности; ценностно-нормативные регуляторы, определяющие допустимые модели поведения, коммуникации и академической культуры. В совокупности указанные компоненты формируют контекст, в котором разворачиваются образовательные практики и достигаются планируемые результаты подготовки [4, 9, 18, 21]. При этом среда не исчерпывается материальной инфраструктурой — она охватывает цифровые

ресурсы и сервисы, организацию взаимодействия участников, а также педагогические практики, посредством которых воспроизводится интеллектуальная и культурная рамка образовательного процесса [7, 10, 14, 19, 20].

Педагогический аудит в данном исследовании определяется как научно обоснованная, регламентированная и систематически повторяемая процедура комплексной диагностики образовательной среды, предназначенная для установления степени ее соответствия целям, содержанию и результатам образовательного процесса, а также для последующего обоснования управленческих решений по ее развитию. Содержательно аудит предполагает анализ нормативных и организационных условий функционирования образовательной системы, характеристик содержания и технологий обучения, параметров коммуникации и взаимодействия субъектов, а также выявление дефицитов, барьеров и неиспользованных ресурсов, ограничивающих достижение образовательных эффектов. Принципиальное отличие педагогического аудита от традиционного контроля качества заключается в смещении акцента с фиксации отклонений от нормативов на диагностирование потенциала преобразования среды и проектирование механизмов ее целенаправленного совершенствования. Методически аудит опирается на сочетание количественных и качественных процедур, обеспечивающих многомерное описание состояния среды и оценку ее влияния на результаты обучения и воспитания [5, 9, 11, 21].

В таблице 1 представлена возможность реструктуризации технической креативности через процедуру педагогического аудита образовательной среды. Каждый компонент технической креативности, предложенный в теоретической части исследования, рассматривается через призму конкретных точек фокуса аудита (в дидактической и управленческой плоскости), что позволяет связать креативные проявления будущего инженера с реальными параметрами университетской среды. Для каждого компонента обозначены соответствующие управленческие и педагогические ракурсы анализа (содержание заданий, формат организации учебного процесса, инфраструктурные условия, цифровые

ресурсы), что делает возможной целенаправленную диагностику не только потенциала, но и дефицитов среды. Также в таблице предпринята попытка обозначить методическую структуру для выбора адекватного инструментария аудита: от анализа рабочих программ и контента дисциплин до наблюдения, анкетирования, фокус-групп и аудита инфраструктуры (Fab Lab, VR-лаборатории, проектные пространства). Указанные индикаторы состояния среды дают возможность перевести результаты аудита в язык управленческих решений и определить, где необходима модернизация инфраструктуры, где – переработка заданий и форматов, а где – повышение квалификации преподавателей.

Таблица 1 – Фокусы внимания педагогического аудита в дидактической и управленческой плоскости (разработано на основе компонентной технической креативности)

Структурный компонент технической креативности	Фокусы внимания аудита (дидактическая плоскость)	Фокусы внимания аудита (управленческая плоскость)
Адаптивность к техническим изменениям	<ul style="list-style-type: none"> – Обновляемые модули по новым технологиям; – практики перехода на новые платформы; – краткосрочные курсы по цифровым инструментам 	<ul style="list-style-type: none"> – Регулярное обновление ПО и оборудования; – управленческие решения по модернизации инфраструктуры; – планирование тех. переходов
Инженерная рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> – Ведение инженерных дневников; – этапы критического разбора решений; – практики peer-review; – баллы за обоснованность решений 	<ul style="list-style-type: none"> – Введение регламентов рефлексивных процедур; – управленческая поддержка форматов peer-review; – требования к техническому обоснованию проектов

Структурный компонент технической креативности	Фокусы внимания аудита (дидактическая плоскость)	Фокусы внимания аудита (управленческая плоскость)
<i>Техническое воображение</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Использование CAD / CAE; – задания на концептуальное моделирование; – визуализация инженерных замыслов; – конкурсы технических концептов 	<ul style="list-style-type: none"> – Закупка и обновление ПО моделирования; – поддержка конкурсов и хакатонов; – инвестиции в цифровые лаборатории
<i>Творческое мышление в технической сфере</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Методики ТРИЗ и дизайн-мышления; – проектные задачи с неопределенностью; – open-ended задания; – междисциплинарные проектные группы 	<ul style="list-style-type: none"> – Регламентация проектных методик; – поддержка межфакультетских проектов; – внедрение вариативных форм проектной деятельности
<i>Способность к инженерной интерпретации знаний</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Кейсы, связывающие теорию и практику; – проекты, требующие вывода моделей из фундаментальных законов; – лабораторные работы с обоснованием setup 	<ul style="list-style-type: none"> – Актуализация учебных программ; – включение прикладных НИР в обучение; – контроль практико-ориентированной направленности содержания
<i>Инновационная активность</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Инфраструктура прототипирования; – поддержка студенческих стартапов; – учет внеучебной инновационной активности; – атмосфера конструктивного риска 	<ul style="list-style-type: none"> – Финансирование Fab Lab и инжцентров; – акселерационные программы; – материальное стимулирование инновационной активности
<i>Инженерная интуиция и техническое прогнозирование</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Спринты с ограниченным временем; – анализ исторических прорывов; – симуляторы нештатных ситуаций; – курсы по форсайту и будущим технологиям 	<ul style="list-style-type: none"> – Интеграция прогнозно-аналитической деятельности; – приглашение практиков будущих технологий; – управленческая поддержка проектирования на горизонте 5–10 лет

Механизм педагогического аудита образовательной среды вуза представляет собой целостную систему действий, направленных на получение объективной, доказательной информации о степени соответствия среды задачам развития технической креативности студентов. Он основан на идее управляемого цикла «диагностика — интерпретация — управленческое решение — мониторинг», обеспечивающего не контроль, а развитие среды через выявление и компенсацию дефицитов. Педагогический аудит трактуется как методологически обоснованная и организационно структурированная технология, включающая диагностико-аналитический, экспертно-оценочный и рефлексивно-прогностический блоки. В ходе аудита образовательная среда рассматривается как совокупность взаимосвязанных пространственных, содержательных, организационных и коммуникативных компонентов, каждый из которых соотносится с определенным аспектом формирования технической креативности.

Проведение аудита начинается с организационно-подготовительного этапа, включающего определение его целей, границ, состава экспертной группы и выбор параметров среды, подлежащих диагностике. На этом этапе уточняются критерии и индикаторы оценки, согласуются формы представления доказательственных материалов — фрагментов рабочих программ дисциплин, проектных заданий, отчетов, визуальных прототипов, протоколов проектных сессий, рефлексивных журналов и др.

На втором этапе осуществляется сбор эмпирических данных с применением метода триангуляции: анализ учебно-методической документации сочетается с наблюдением образовательных практик и анкетированием участников учебного процесса. Используются опросники для преподавателей и студентов, позволяющие выявить, насколько регулярно применяются задания открытого типа, проектные и исследовательские формы работы, междисциплинарные кейсы, визуализационные и рефлексивные практики. Такая структура анкет обеспечивает сопоставимость восприятия среды ее создателями и участниками, а также формирует дополнительный пласт качественных данных для интерпретации.

На третьем, экспертно-оценочном, этапе осуществляется соотнесение полученной информации с критериями, отражающими восемь компонентов технической креативности. Для каждого компонента рассчитывается частный показатель на основе рубрикатора со шкалой уровней — от фрагментарного проявления до системного включения в образовательную практику. По совокупности данных формируется интегральный профиль программы или кафедры, демонстрирующий уровень средовой поддержки развития технической креативности. Интерпретация результатов проводится в формате экспертных сессий, в ходе которых фиксируются сильные стороны среды, определяются дефицитные зоны и формулируются рекомендации по их устранению. Такой подход позволяет перевести оценочную информацию в язык

управленческих решений, что обеспечивает практическую применимость аудита и его включенность в систему внутреннего обеспечения качества образования.

Заключительный этап механизма аудита связан с рефлексией и мониторингом изменений. Результаты диагностики становятся основой для корректировки образовательных программ, содержания дисциплин и организационных форм работы со студентами.

Повторное проведение аудита через определенные временные интервалы позволяет отследить динамику развития среды и эффективность принятых мер. Таким образом, педагогический аудит выступает не как разовая проверка, а как циклический инструмент стратегического управления качеством образовательного процесса, способствующий формированию инновационной, вариативной и развивающей среды, ориентированной на раскрытие и поддержку технической креативности будущих инженеров.

Процедура педагогического аудита образовательной среды университета требует опоры на совокупность организационно-методологических оснований, обеспечивающих сопоставимость результатов, методологическую устойчивость выводов и возможность их последующего управленческого использования. В данном контуре принципы задают не декларативную рамку, а функциональные требования к проектированию инструментария, к сбору и интерпретации

данных, а также к формату представления итогов для различных уровней управления (операционного, тактического, стратегического). Соблюдение указанных требований позволяет минимизировать субъективные искажения, обеспечить воспроизводимость диагностической процедуры и сформировать доказательную базу для принятия решений по совершенствованию среды.

К числу основополагающих принципов целесообразно отнести следующие:

- *системность охвата* (проводится анализ образовательной среды как единого объекта управления, включающего институциональный, программный и модульный уровни, взаимосвязанные по целям, ресурсам и результатам формирования технической креативности);
- *функциональная привязка показателей* (каждый диагностический параметр среды соотносится с конкретными компонентами технической креативности и описывается через измеряемые проявления, что исключает внеадресную оценку);
- *эмпирическая обоснованность* (выводы строятся на основе проверяемых данных и фиксируемых артефактов образовательной деятельности (документация, результаты учебно-проектной работы, наблюдения, продукты деятельности), что обеспечивает доказательность аналитических заключений);
- *систематическая повторяемость* (аудит организуется как регулярная процедура, ориентированная на

- выявление динамики изменений и на отслеживание эффекта управленческих вмешательств во времени);
- *инструментальная технологичность* (применяемые методики подлежат стандартизации, обеспечивают цифровую совместимость, масштабирование и тиражируемость при сохранении сопоставимости данных);
 - *регламентируемая адаптивность* (предусматривается сочетание инвариантного ядра процедуры (единые критерии, метрики, правила интерпретации) и вариативных элементов, учитывающих специфику образовательных программ и контекст инженерной подготовки);
 - *ориентация на развитие* (аудит трактуется как механизм выявления дефицитов и конструирования траекторий улучшений, а не как санкционный инструмент контроля, приоритетом выступает повышение развивающего потенциала среды);
 - *управленческая релевантность результатов* (итоговые материалы формируются в форматах, обеспечивающих их прямое использование в управленческом цикле (выводы, риски, приоритеты, «точки роста», предложения по мерам и индикаторам), что делает возможным применение на уровне кафедры, института и университета в целом).

Педагогический аудит образовательной среды, ориентированный на выявление условий и дефицитов, значимых для формирования технической креативности, обладает разноуровневым потенциалом

управленческого применения. Его эффективность проявляется в контексте распределенной модели университетского управления, в которой задействованы преподавательский состав, среднее управленческое звено и высший уровень топ-менеджмента.

Для преподавателей участие в аудите становится источником рефлексии над собственными педагогическими практиками и контекстом их развертывания. Аудит позволяет осмыслить, насколько среда способствует реализации креативного потенциала студентов, в том числе через наличие проектных форматов, гибких заданий, цифровых инструментов визуализации. Кроме того, аудит выявляет потребности в повышении квалификации, актуализации технологической фасилитации, внедрении метакогнитивных и рефлексивных методов обучения. Таким образом, аудит формирует базу для индивидуального и командного профессионального развития педагогов в логике креативной инженерной дидактики.

На уровне среднего управленческого звена (заведующие кафедрами, руководители программ, координаторы направлений подготовки) аудит становится механизмом анализа соответствия образовательных программ современным требованиям к инженерной субъектности. Он позволяет выявить разрывы между целями программ и возможностями среды, обозначить дефицитные зоны, например, отсутствие Fab Lab, перегруженность формальным контентом, слабая

интеграция дисциплин, а также сформулировать управленческие задачи по их устранению. Кроме того, аудит способствует выработке единых подходов внутри кафедры или департамента, повышая согласованность педагогических практик. В этом смысле аудит выступает как механизм управленческой навигации в средовых преобразованиях.

Для менеджмента университетов (проректоров, ректората, дирекции по стратегии и качеству) аудит дает инструмент институциональной диагностики на стыке образовательной и инновационной политики. Результаты аудита могут быть интегрированы в стратегические документы вуза – «дорожные карты», KPI-системы, программы модернизации образовательной инфраструктуры. Он позволяет не только зафиксировать актуальные состояния среды, но и выстраивать прогнозные сценарии развития университета как среды формирования креативных кадров для креативной экономики. В условиях укрепления технологического суверенитета аудит дает возможность позиционировать университет как субъект инженерного развития, способный оперативно адаптировать образовательные практики к запросам индустрии.

В представленном исследовании рассмотрен педагогический аудит образовательной среды университета как инструмент выявления дефицитов в обеспечении развития технической креативности обучающихся инженерно-технических направлений подготовки.

В основу аудита положена спроектированная структура технической креативности, состоящая из компонентов, выявленных в результате теоретико-методологического анализа и интерпретации современных научных подходов.

В рамках настоящего исследования аудит как диагностическая процедура организован на основе четкого алгоритма, предусматривающего структурный, содержательный и функциональный анализ среды университета с последующей интерпретацией полученных данных. В результате аудита фиксируются как ресурсные зоны, способствующие развитию креативности, так и дефицитные области, требующие организационно-педагогической коррекции. Полученные данные позволяют не только верифицировать текущий уровень среды, но и формировать систему управленческих решений, направленных на ее трансформацию в сторону опережающего развития. Модель педагогического аудита выступает не просто инструментом контроля, а основой стратегического планирования процессов образовательной среды, ориентированной на формирование конкурентоспособного, технологически инициативного выпускника.

Список литературы

1. Альтшуллер, Г. С. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 400 с.
2. Андрюхина, Л. М. Креативность, креативный капитал и креативные

- практики в образовании: Монография / Л. М. Андрюхина. – 2-е изд. – Екатеринбург: РГППУ, 2023. – 238 с.
3. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
 4. Васильева, Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки / Е. Ю. Васильева // Университетское управление: практика и анализ. – 2011. – № 4 (74). – С. 76–82.
 5. Волежанина, И. С. Становление и развитие профессиональной компетентности будущего инженера в научно-образовательном комплексе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Волежанина Ирина Сергеевна. – Красноярск, 2020. – 419 с.
 6. Гаранин, М. А. Методология комплексной трансформации университета в научно-образовательный центр инновационного развития: дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.05 / Гаранин Максим Алексеевич. – Казань, 2022. – 505 с.
 7. Гафарова, Е. А. Креативность как информационная система и педагогический феномен: Монография / Е. А. Гафарова. – М.: Проспект, 2023. – 112 с.
 8. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления: Сборник переводов с немецкого и английского. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433–456.
 9. Гордеева, П. А. Образовательная среда вуза: основные контуры исследования / П. А. Гордеева, Д. Ю. Тарасов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2024. – Т. 29. – № 3 (98). – С. 266–273.
 10. Креативная педагогика. Методология, теория, практика: Монография / А. И. Башмаков [и др.]; под ред. В. В. Попова, Ю. Г. Круглова. – 6-е изд. – М.: Лаборатория знаний, 2025. – 320 с.
 11. Кругликов, В. Н. Инженерная педагогика: Учебник для вузов / В. Н. Кругликов. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 198 с.
 12. Матюшкина, А. А. Творческое мышление в разрешении проблемных ситуаций: дис. ... д-ра психол. наук: 5.3.1 / Матюшкина Анна Алексеевна. – М., 2024. – 495 с.
 13. Мухина, Т. Г. Педагогическое сопровождение формирования креативности студентов в условиях непрерывного образования в сфере дизайна: Учебное пособие [Электронный ресурс] / Т. Г. Мухина, Е. Е. Щербакова, М. В. Щербакова. – Нижний Новгород: ННГАСУ, 2016. – 152 с. – URL: <https://bibl.nngasu.ru/electronicresources/uch-metod/education/864874.pdf> (дата обращения: 16.01.2026).
 14. Одинокая, М. А. Навигатор по креативному мышлению: Учебное пособие для вузов / М. А. Одинокая, А. В. Рубцова, М. А. Мурашко. – СПб.: Лань, 2025. – 204 с.
 15. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
 16. Психология креативности / Т. Любарт [и др.]; пер. с фр. Д. В. Люсина. – М.: Когнито-Центр, 2009. – 215 с.

17. Сайфутдинова, Г. С. Научный поиск как средство формирования креативности будущего инженера: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7 / Сайфутдинова Гульмира Сапарбековна. — Оренбург, 2021. — 178 с.
18. Свиридов, А. И. Инновационный потенциал образовательной среды: сущность, содержание / А. И. Свиридов, Т. И. Султанбеков // Современное педагогическое образование. — 2022. — № 6. — С. 170–174.
19. Ткачева, Т. М. Формирование и развитие профессиональных компетенций инженера: психолого-дидактическое обоснование: Учебное пособие / Т. М. Ткачева. — М.: МАДИ, 2011. — 119 с.
20. Утемов, В. В. Развитие креативности учащихся: учебные задачи открытого типа: Учебник для вузов / В. В. Утемов. — 2-е изд. — М.: Издательство Юрайт, 2025. — 127 с.
21. Фролова, Е. В. Информационно-образовательная среда вуза: приоритеты и дефициты развития / Е. В. Фролова, О. В. Рогач, Ю. В. Кузнецов // Образование и наука. — 2025. — Т. 27. — № 6. — С. 9–28.
22. Хангельдиева, И. Г. Креативные технологии в пространстве современного образования (Опыт переосмысления): Учебное пособие для СПО / И. Г. Хангельдиева. — 3-е изд. — СПб: Планета музыки, 2024. — 180 с.
23. Чернышева, Т. К. Отдельные аспекты реализации государственной политики в области научно-технологического развития как основы достижения технологического суверенитета Российской Федерации / Т. К. Чернышева // Аудиторские ведомости. — 2025. — № 1. — С. 243–248.
24. Щербакова, Е. Е. Педагогическая креативность как фактор профессионального развития студентов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Щербакова Елена Евгеньевна. — Чебоксары, 2006. — 548 с.

Информация об авторе

Ксения Юрьевна Мурашова — аспирант (ассистент преподавателя) кафедры психологии, педагогики и социальной работы Института социального инжиниринга, Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М. Ф. Решетнева.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 19.01.2026;
одобрена после рецензирования 12.02.2026;
принята к публикации 27.03.2026.

Information about the author

Kseniya Y. Murashova — Postgraduate student (teaching assistant) of the Department of Psychology, Pedagogy and Social Work of the Institute of Social Engineering, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

The article was submitted 19.01.2026;
approved after reviewing 12.02.2026;
accepted for publication 27.03.2026.

Создание инклюзивной среды в детском саду: от теории к практике. Из опыта информационно-методической деятельности Центра ППМС-помощи

Светлана Владимировна Фомичева
ГБУ СО «Ирбитский ЦППМСП», Ирбит, Россия
artilada@yandex.ru

Аннотация. Детские сады все чаще сталкиваются с необходимостью включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общий образовательный процесс. В статье анализируются трудности, возникающие при переходе от формального выполнения норм закона к реальной практике инклюзивного образования. Нередко педагоги испытывают неуверенность в своих действиях, а родители — недостаток информации и поддержки. В центре внимания — опыт центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, накопленный в ходе сопровождения специалистов дошкольных образовательных учреждений. Исследование включает анализ нормативных требований, четкого распределения ролей между специалистами, механизмов тьюторского сопровождения, а также способов гибкой организации времени и пространства в инклюзивной группе. Особое внимание уделено устойчивым практикам командного взаимодействия и налаживанию обратной связи с семьями воспитанников. Показано, что успех инклюзии зависит не столько от отдельных методик, сколько от системного подхода: распределения ответственности, адаптивности педагогических решений и формирования культуры принятия различий. Эффективная инклюзия возможна только при условии единства целей и действий всех участников образовательного процесса.

Статья адресована педагогам, руководителям дошкольных образовательных организаций, специалистам психолого-педагогических консилиумов и родителям, заинтересованным в создании образовательной среды, где каждый ребенок чувствует себя равным и значимым.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная среда, дети с ОВЗ, командное взаимодействие, тьюторское сопровождение, детские сады.

Creation of an inclusive environment in the kindergarten: from theory to practice. From the experience of the Information and methodological activities of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance

Svetlana V. Fomicheva

Irbit Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance,
Irbit, Russia

Abstract. *Kindergartens are increasingly faced with the need to include children with disabilities in the general educational process. The article analyzes the difficulties that arise during the transition from the formal implementation of the law to the actual practice of inclusive education. Teachers often feel insecure about their actions, and parents feel lack of information and support. The focus is on the experience of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance, accumulated during the support of specialists from Preschool Educational Institutions. The research includes an analysis of regulatory requirements, a clear distribution of roles among specialists, mechanisms of tutorial support, as well as ways to flexibly organize time and space in an inclusive group. Special attention is paid to the sustainable practices of teamwork and establishing feedback with the families of pupils. It is shown that the success of inclusion depends not so much on individual methods as on a system approach: a clear distribution of responsibility, adaptability of pedagogical decisions and the formation of a culture of acceptance of differences. Effective inclusion is possible only if the goals and actions of all participants in the educational process are unified.*

The article is addressed to teachers, heads of preschool organizations, specialists of psychological and pedagogical councils and parents interested in the creation of an educational environment where every child feels equal and important.

Keywords: *inclusive education, inclusive environment, children with disabilities, teamwork, tutorial support, kindergartens.*

Понятие «инклюзивное образование» было закреплено российским законодательством в 2012 году. Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «инклюзивное образование — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [Цит. по: 11]. Со временем это понятие перестало быть декларацией и превратилось в повседневную практику образовательных организаций, в том числе детских садов [2, 7]. Однако, как показывают результаты мониторинга, проводимого государственным бюджетным учреждением Свердловской области «Ирбитский центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (далее — Центр), создание условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде детского сада — сложная задача, вызывающая много вопросов как у родителей, так и у педагогов. Инклюзию можно ввести формально, а вот создать среду, где каждый ребенок чувствует себя комфортно, — на это нужны время, ресурсы, системный подход и искреннее желание меняться.

Центр не только оказывает психолого-педагогическую помощь детям, но и осуществляет мониторинг эффективности такой помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) в детских садах; оказывает методическую помощь по вопросам обучения и воспитания детей с ОВЗ и детей группы

риска; организует родительское просвещение и консультирование.

Мониторинг эффективности психолого-педагогической помощи в детских садах включает в себя оценку создания специальных условий для получения образования детьми с ОВЗ:

- программно-методического обеспечения (наличие программ и планов работы; соответствие законодательству, рекомендациям психолого-медико-педагогической комиссии (далее — ПМПК));
- кадрового обеспечения (наличие, квалификация и взаимодействие специалистов, работа психолого-педагогического консилиума);
- психолого-педагогической помощи (проведение коррекционно-развивающих занятий, консультирование участников образовательного процесса, качество помощи);
- тьюторского сопровождения (наличие алгоритмов и качество содержания деятельности);
- организация предметно-пространственной среды (доступность и функциональность).

Мониторинг осуществляется через ежегодный сбор статистической информации о выполнении рекомендаций ПМПК детскими садами шести муниципальных образований Свердловской области. Это формальный, количественный метод сбора информации. Информацию о качестве получаемой помощи, об организации инклюзивной среды в детских садах специалисты Центра получают во

время повторного прохождения детьми обследования в ПМПК, которая является структурным подразделением Центра, при анализе документации, результатов обследования, во время бесед с родителями; при оказании консультативной и методической помощи родителям и специалистам детских садов; при проведении экспертной оценки во время выездов в детские сады. Выезды осуществляются по запросу образовательных организаций или муниципальных органов управления образованием для организации выездных заседаний ПМПК, консультативных пунктов для родителей и педагогов, проведения методических профессиональных объединений и обучающих семинаров.

В статье представлены материалы, сформированные на основе многолетней работы Центра¹: вебинаров, семинаров, консультаций для педагогов и родителей [1]. Целью статьи является осмысление того, что такое инклюзивная среда, как организовать ее с учетом реальных условий, возможностей детского сада и требований нормативных документов. Современные вызовы, запросы родителей и педагогов, а также задачи Центра стали основой для выстраивания комплексной информационно-методической системы поддержки инклюзивного образования начиная с дошкольного уровня. Ее суть заключается в том, что инклюзия — это не обязанность отдельных

сотрудников, а среда, которую формирует сообщество педагогов, родителей и детей.

Информационно-методическая деятельность Центра по поддержке дошкольного инклюзивного образования выстраивается на основе нормативно-правовых документов, а также на конкретных моделях организации и технологиях инклюзивной практики в детских садах. Теоретической основой для разрабатываемых материалов Центра по организации инклюзивной среды детского сада служат исследования Т. В. Волковой, М. М. Прохухаевой, Е. В. Самсоновой, О. Е. Потаповой [3, 4, 7]. Рассмотрим, какие вопросы чаще всего обсуждаются со специалистами детских садов и родителями.

Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования

Первый и фундаментальный шаг при выстраивании комплексной информационно-методической поддержки инклюзивного образования — это ликвидация правовой неграмотности. Как показывает практика, незнание нормативно-правовых документов порождает страх и сопротивление. Родители не всегда знают свои права, а педагоги — свои обязанности и границы ответственности.

Специалисты Центра разъясняют родителям и педагогам положения Федерального закона от 29.12.2012 года

¹ С информацией о мероприятиях Центра можно подробнее ознакомиться по ссылке: <https://dетиirbita.ru/anonsy-meropriyatij-centra/>.

№ 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», где четко прописан комплекс специальных условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья [11]. Создание этих условий — обязанность образовательной организации. Специалисты Центра подробно разъясняют, что включают в себя эти условия; каким образом их можно обеспечить в реалиях инклюзивной группы, инклюзивного детского сада. Акцентируют внимание на федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования (далее — ФАОП ДО), которая определяет специальное содержание образования; направления, методы и условия получения образования для конкретной категории детей с ОВЗ, необходимые для обеспечения доступной и качественной образовательной среды в инклюзивных группах и детских садах [8].

Особое внимание уделяется соблюдению санитарных норм и правил, в том числе к наполняемости групп и нагрузке специалистов сопровождения. Превышение установленной численности группы, нормативной нагрузки на специалистов снижает качество работы, ведет к профессиональному выгоранию специалистов, нарушает права всех детей и затрудняет реализацию инклюзивных практик, поэтому устойчивое развитие инклюзии невозможно без учета не только педагогических, но и организационно-санитарных условий, обеспечивающих комфорт и безопасность всех участников образовательного процесса.

Формирование команды инклюзии: роли и взаимодействие

Основной ошибкой на пути к инклюзии является возложение всей ответственности на отдельных специалистов. Важно в каждом детском саду сформировать слаженную мультидисциплинарную команду, где у каждого участника будет своя зона ответственности.

В рамках обучающих мероприятий специалисты Центра детально разбирают функции каждого специалиста.

Руководитель психолого-педагогического консилиума (далее — ППк) обеспечивает слаженную работу всех специалистов, участвующих в поддержке ребенка с ОВЗ. Он выстраивает взаимодействие между педагогами, родителями и внешними службами, способствует преемственности между ППк и ПМПк, а также контролирует процесс разработки и реализации адаптированной образовательной программы.

Педагог-психолог в инклюзивном детском саду помогает не только детям, но и взрослым — воспитателям и родителям. Психолог проводит наблюдение за поведением ребенка в естественной среде группы: смотрит, как он общается с другими детьми, играет и занимается; как справляется со своими чувствами и переходит от одного дела к другому. На основе наблюдений он строит индивидуальную работу, чтобы помочь ребенку с трудностями в поведении и общении. Воспитателям психолог разъясняет, как найти подход к конкретному ребенку, как

выстраивать занятия, организовывать пространство и распорядок дня с учетом его особенностей. Родителям помогает понять и принять особенности развития их ребенка, сотрудничать с детским садом. Для всех детей в группе проводит специальные игры, которые учат детей дружить, помогать друг другу и лучше понимать тех, кто не похож на них. В группе и в детском саду важно создать такую атмосферу, где каждому будет хорошо, комфортно, где каждого примут таким, какой он есть. Задача психолога в данном контексте — способствовать этому.

Учитель-дефектолог в условиях инклюзивного образования обеспечивает успешное включение детей с ОВЗ в образовательную среду детского сада. Его деятельность направлена на раннее выявление особенностей познавательного развития и поддержку ребенка, чтобы эти особенности не мешали ему учиться, общаться и расти вместе со сверстниками. Дефектолог адаптирует развивающие задания и дидактические материалы, чтобы ребенок мог участвовать в общих занятиях и игровой деятельности, осваивать содержание программы дошкольного образования. Он обучает ребенка базовым коммуникативным навыкам, умению следовать инструкциям и действовать самостоятельно. Взаимодействует с педагогами — помогает им понимать потребности ребенка, выбирать правильные методы поддержки и вовлечения его в групповую деятельность, а также координирует действия с логопедом, психологом и

другими специалистами, консультирует родителей.

Учитель-логопед в условиях инклюзии выявляет и корректирует речевые нарушения у детей с ОВЗ. Он адаптирует материалы, чтобы ребенок мог участвовать в общих занятиях, учит его понимать речь, отвечать, пересказывать, вступать в общение. Учитель-логопед дает воспитателям конкретные, дифференцированные задания для закрепления речевых навыков детей в повседневной деятельности, получает обратную связь. Консультирует специалистов по вопросам развития речи ребенка, а родителей — по поддержке речи дома.

Воспитатель обеспечивает практическое включение детей с ОВЗ в образовательный процесс. Он реализует адаптированное содержание образовательной программы, разработанной на основе ФАОП ДО [Там же], ориентируясь на рекомендации логопеда, дефектолога и психолога и применяя их в повседневной деятельности. Используя визуальные подсказки, упрощенные инструкции, индивидуальные приемы и методы поддержки, воспитатель делает обучение доступным и понятным. Он формирует в группе атмосферу принятия каждого ребенка, навыки взаимодействия и взаимопомощи, где каждый чувствует себя частью коллектива. Через системное наблюдение за эмоциональным состоянием, включенностью в общую деятельность и поведением ребенка воспитатель отслеживает прогресс и передает важные наблюдения специалистам. Благодаря

работе воспитателя инклюзия становится реальной — каждый ребенок участвует в жизни группы, чувствует себя равным и поддерживаемым.

Важно не забывать о других участниках инклюзивного образовательного процесса — музыкальном руководителе и инструкторе по физкультуре. Эти специалисты также создают инклюзивную среду, адаптируя свою деятельность. Например, музыкальный руководитель может использовать визуальные подсказки, упрощенные тексты песен и облегченные движения, а инструктор по физкультуре — модифицировать правила игр, упражнений, использовать специальное оборудование и визуальную разметку, что кардинально меняет возможность участия ребенка с ОВЗ в общих активностях, способствуя инклюзии, а не изоляции.

Таким образом, без слаженного взаимодействия «руководитель ППк — специалисты — воспитатели» инклюзия теряет свою суть и превращается в набор отдельных несогласованных действий, лишенных системности и реального эффекта.

Тьюторское сопровождение

Родители и педагоги часто задают вопросы: положен ли ребенку в детском саду тьютор? Чем занимается тьютор? Согласно методическим рекомендациям, индивидуальное тьюторское сопровождение на уровне дошкольного образования рекомендуется прописывать в заключении ПМПк при нарушениях интеллекта (в качестве основного

нарушения или в структуре дефекта) [5]. Необходимо понимать, что тьютор может быть рекомендован любому ребенку с ОВЗ, испытывающему трудности в освоении программы и социальной адаптации. Кроме ПМПк, рекомендовать ребенку тьютора и определять срок сопровождения может также ППк детского сада, исходя из особых образовательных потребностей ребенка и руководствуясь нормативными документами [6, 10].

Практика показывает, что не все понимают роль тьютора в детском саду. Часто его воспринимают как помощника воспитателя, сопровождающего ребенка с ОВЗ, однако это глубокое заблуждение. Тьютор — педагогический работник, чья деятельность направлена на реализацию образовательной программы с учетом индивидуальных потребностей ребенка [9]. Он не заменяет воспитателя, а становится его партнером, обеспечивая доступность образования и социальной адаптации для каждого ребенка.

К функциям тьютора относятся

- помощь ребенку в понимании и выполнении заданий (без выполнения их за ребенка);
- организация пространства и времени с помощью визуальных расписаний, визуальной поддержки, альтернативной коммуникации, которые снижают тревожность ребенка, повышают предсказуемость событий дня;
- оптимизация (стимулирование, поддержка) взаимодействия ребенка с ОВЗ и его сверстников, формирование культуры взаимопомощи в группе;

– обеспечение связи между родителями, воспитателями и другими специалистами с целью единого подхода к сопровождению.

Основная цель тьютора — постепенно уменьшая степень своей поддержки и развивая у дошкольника самостоятельность, стать со временем ненужным ребенку с ОВЗ. Инклюзия будет успешной, когда ребенок станет полноценным участником жизни группы.

Осуществление общего тьюторского сопровождения при реализации адаптированной основной общеобразовательной программы — такая рекомендация прописывается в заключениях ПМПк всем детям с ОВЗ. Эта формулировка требует разъяснений, потому что в нормативных документах данное понятие не раскрыто. Под общим тьюторским сопровождением подразумевается системная работа по включению в образовательную среду обучающихся с ОВЗ и / или инвалидностью. Общее тьюторское сопровождение направлено не только на одного ребенка с ОВЗ, а на группу детей, образовательный процесс в целом. Это предполагает координацию деятельности педагогов при реализации образовательной программы, адаптацию образовательной среды, материалов, подбор специальных приемов и методов, разработку алгоритмов сопровождения, повышение квалификации педагогов, работу с детским коллективом и профилактику трудностей включенности. Общее тьюторское сопровождение реализуют председатель ППк, тьюторы, педагоги-психологи,

дефектологи, методисты или подготовленные воспитатели, выступая как координаторы и наставники для всей команды.

Практические алгоритмы: подбор приемов и методов

Теория становится ценной только тогда, когда она работает на практике, поэтому значительная часть работы специалистов Центра с детскими садами — это разбор конкретных случаев.

Частым запросом специалистов и родителей является разработка алгоритма работы с нежелательным поведением у детей. Классическая ситуация: «Ребенок бежит на занятии, мешает всем». Вместо советов «наказать» или «увести», можно использовать, например, следующий пошаговый алгоритм.

Шаг 1 — немедленные действия. Обеспечить безопасность детей, мягко перенаправить поведение ребенка с помощью тьютора или другого специалиста детского сада, дать ребенку важное двигательное поручение («раздай материалы»), предложить тяжелую работу (понести тяжелый предмет) для сенсорной разрядки, использовать визуальный таймер.

Шаг 2 — анализ причин. После стабилизации ситуации команда специалистов анализирует, почему это произошло. Причины могут быть разными: сенсорная перегрузка, непонимание инструкции, скука, привлечение внимания, физиологическая потребность ребенка в движении.

Шаг 3 — стратегии профилактики. На основе выявленной причины выстраивается работа по предупреждению проблемного поведения. Если была перегрузка, используется уголок уединения. Если ребенок не понял задание, упрощаются инструкции и используются картинки. Если ребенку скучно, дается особая, интересная роль, связанная с движением. Идет работа с детским коллективом, дети также могут быть привлечены к перенаправлению энергии ребенка с нежелательным поведением в продуктивное русло.

Такой системный подход позволяет не бороться с симптомами, а устранять причину трудного поведения.

Эффективная работа с детьми с ОВЗ в условиях большой инклюзивной группы невозможна без четкого понимания индивидуальных особенностей каждого ребенка. Подбор приемов и методов начинается с диагностики — изучения заключений ПМПК, наблюдений; анализа уровня развития речи, восприятия, эмоциональной сферы и способов коммуникации. На этой основе строится педагогическая стратегия, ориентированная на зону ближайшего развития и мотивационные ресурсы ребенка.

Основой успешного сопровождения становится принцип доступности и включенности. Визуальное расписание помогает детям понимать инструкции и предсказывать ход дня, снижает тревожность. Сенсорные опоры, такие как тактильные материалы, массажные мячи,

утяжеленные элементы, способствуют саморегуляции и концентрации внимания. Дифференцированные задания позволяют каждому ребенку участвовать в одной и той же деятельности на своем уровне (например, при рисовании одни дети могут штриховать, другие — просто водить карандашом по бумаге).

Особое значение имеет моделирование поведения через социально активных сверстников, которые выступают как образцы включения в деятельность и взаимодействия. Работа в парах и малых группах, организация совместных игр с четкими ролями способствуют естественной социализации. При этом важно гибко организовать пространство — выделение тихой зоны или уголка спокойствия помогает детям с повышенной чувствительностью справляться с перегрузкой. Важно не выделять ребенка с ОВЗ; напротив, целесообразно использовать избранные приемы в работе со всей группой. Визуальная поддержка, смена видов деятельности, ситуации успеха полезны всем дошкольникам.

Эффективные модели взаимодействия: основа инклюзии

Инклюзия в детском саду — это не просто присутствие ребенка с ОВЗ в группе, это качественно иная организация работы, где каждый, от воспитателя до родителя, становится частью единой команды. Если взаимодействие налажено, инклюзия живет, если нет — даже самые продуманные программы остаются эффективными только на бумаге. Чтобы помочь педагогам выйти за рамки разрозненных

действий, Центр предлагает четыре простые, но эффективные модели взаимодействия, которые можно легко внедрить в практику детского сада.

Модель 1. «Пятиминутка» — старт недели за пять минут.

Каждую неделю команда (воспитатель, тьютор, логопед, дефектолог, другие специалисты) обсуждает одну приоритетную цель (например, закрепить указательный жест, снизить тревожность при смене деятельности). Согласовываются стратегии, распределяются роли. Такая короткая встреча помогает избежать дублирования, действовать в рамках единого подхода.

Модель 2. Дневник обратной связи.

Использование тетради или онлайн-переписки для ежедневного обмена краткими записями между воспитателем (тьютором) и родителем поможет обеспечить непрерывность информации о ребенке. Воспитатель (тьютор) кратко фиксирует успехи (например, «ребенок сам разделся перед сном»), сложности («ребенок отказался от полдника») и задания для родителей («повторите песенку про мишку»). Родитель отвечает на вопросы воспитателя и делится важной информацией («вечером пели песенку. Дома тоже плохо ел. Ночью плохо спал»). Родители видят прогресс, педагоги получают важную информацию о состоянии ребенка, которую можно использовать в работе.

Модель 3. Чек-листы и памятки.

Специалисты создают для воспитателя, родителей простые, пошаговые

алгоритмы действий, которые легко применить на практике. Вместо абстрактных рекомендаций предлагаются инструкции (например, «если ребенок не садится за стол для занятий, уберите лишнее, покажите карточку-расписание, включите таймер на три минуты»).

Модель 4. Родительское партнерство.

В инклюзивном детском саду складывается особая социальная ситуация, где встречаются разные позиции родителей. С одной стороны, родителям детей с особыми потребностями важно быть уверенными, что их ребенку помогут и по-настоящему примут в коллективе. С другой стороны, другие родители часто опасаются, не будет ли ребенок с ОВЗ мешать обучению и комфорту их детей. Такие позиции естественны, и их необходимо признавать. Задача педагогов — честно и открыто работать с этими вопросами. Решать совместно с родителями имеющиеся проблемы и трудности, при этом создавать атмосферу взаимного уважения и понимания. Выстраивать открытые диалоги, организовывать совместные мероприятия, вовлекать семьи в планирование и организацию инклюзивных мероприятий, организовывать мягкое просвещение, показывать, что инклюзивная среда — общий ресурс для развития детей. Когда родители видят, как их дети учатся эмпатии, терпимости и взаимопомощи, а педагоги демонстрируют профессиональный и взвешенный подход, постепенно формируется настоящее сообщество, где ценят каждого ребенка. Эти практики просты, но требуют одного — желания работать вместе. А когда все

идут в одном направлении, инклюзия перестает быть сложной задачей, она становится естественной частью жизни детского сада, где каждый ребенок чувствует себя комфортно.

Гибкость времени и пространства

Инклюзивная среда в детском саду включает в себя организацию времени и пространства. Гибкое расписание является одним из инструментов организации инклюзивной среды в детском саду. Оно позволяет учитывать индивидуальные особенности всех воспитанников, сохраняя при этом структурную целостность образовательного процесса.

Алгоритм проектирования гибкого расписания включает

- диагностику потребностей всех детей группы;
- формирование базового каркаса (режимных моментов);
- включение блоков для индивидуальной работы;
- корректировку с учетом возможностей педагогического состава.

Можно использовать технологию ротации подгрупп. Поделить детей на небольшие подгруппы, которые по очереди выполняют разные задания. Пока одна группа занимается сложными задачами с воспитателем, другая в это время играет в развивающую игру с младшим воспитателем, а третья — работает со специалистом (психологом, дефектологом, логопедом). Через некоторое время группы меняются местами. Так каждый ребенок получает именно ту нагрузку и помощь,

которые ему нужны в данный момент, что позволяет одновременно реализовать дифференцированные образовательные задачи для детей с разными возможностями.

В соответствии с п. 49.3.3 ФАОП ДО, организация пространства предполагает продуманное зонирование помещений [8]. Так, пространство групповой комнаты разделяется на функциональные зоны, обеспечивающие комфорт и безопасность для всех воспитанников, при этом организуются

- учебная зона с индивидуальными и групповыми рабочими местами;
- центр коллективных занятий для проведения совместной деятельности;
- уголок уединения — специально оборудованное место для сенсорной разгрузки;
- игровая территория с систематизированным и доступным хранением материалов;
- зона двигательной активности для реализации потребности в движении.

Обязательным условием является создание уголка уединения — защищенного пространства, где ребенок может восстановить эмоциональное равновесие при перегрузках. Использование мобильных перегородок, пуфов и палаток позволяет гибко трансформировать среду в соответствии с текущими потребностями детей.

Такой подход к организации пространства обеспечивает возможность одновременной реализации разных видов

деятельности и удовлетворяет разнообразные потребности всех воспитанников, включая детей с ОВЗ.

Результатами информационно-методической деятельности Центра по созданию инклюзивной среды в детских садах являются

- проведение ежегодного мониторинга эффективности психолого-педагогической помощи, охватившего 115 образовательных организаций, реализующих программу дошкольного образования, из 6 муниципальных образований Свердловской области;
- стабильный рост кадрового обеспечения инклюзивного образования в соответствии с рекомендациями ПМПК;
- увеличение количества участников информационно-методических и просветительских мероприятий Центра;
- повышение удовлетворенности родителей качеством предоставляемой помощи;
- увеличение числа семей, готовых пройти обследование на ПМПК для получения профессиональной помощи в детском саду;
- рост количества запросов от детских садов, методических объединений специалистов на информационно-методическую поддержку, консультативную и экспертную помощь в создании инклюзивной образовательной среды.

Таким образом, эффективная инклюзия – это не внедрение отдельных методик, а создание целостной системы, основанной на следующих принципах:

- правовая грамотность специалистов, воспитателей и родителей для обеспечения прав детей;
- командная работа специалистов, воспитателей и родителей для слаженности действий;
- фокус на уникальности ребенка со своими ресурсами, а не на его диагнозе;
- гибкость, позволяющая адаптировать образовательный процесс под потребности детей;
- системность, объединяющая все элементы в единый функционирующий механизм.

Вышеуказанные принципы сформулированы на основе принципов дошкольного инклюзивного образования, предложенных Е. В. Самсоновой, М. В. Бородиным [4] и О. Е. Потаповой [7]. Когда эти принципы работают согласованно, инклюзия перестает быть формальной процедурой и становится органичной частью повседневности. Детский сад превращается в сообщество, где различия воспринимаются как норма, а каждый воспитанник обретает уверенность в своих силах и чувствует безусловную принадлежность к коллективу. Несмотря на сложность этой задачи, именно такой подход позволяет реализовать главную цель – создать образовательное пространство, где ценность каждого ребенка является не декларацией, а ежедневной практикой. Специалисты Центра и в дальнейшем будут сопровождать дошкольные образовательные учреждения на этом пути, трансформируя вызовы в возможности для роста и развития.

Список литературы

1. Алгоритм действий образовательной организации при предъявлении заключения ПМПК родителями (законными представителями) в детский сад или в школу [Электронный ресурс] // Ирбитский ЦППМСП. – URL: https://dетиirbita.ru/uploadedFiles/files/kopilka/metod_razrabotki/2023/2023_novaya_redaksiya_Algoritm_pri_predyavlenii_zaklyucheniya_PMPK_v_OO_st.42_79.pdf (дата обращения: 07.11.2025).
2. Арсентьева, Н. В. Инклюзивная среда образования в условиях дошкольного образовательного учреждения / Н. В. Арсентьева, К. П. Назарова, Н. Н. Рябухина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2022. – № 5 (53). – С. 24–26.
3. Волкова, Т. В. Организация инклюзивной образовательной среды в ДОО: Учебно-методическое пособие / Т. В. Волкова, М. М. Прочухаева. – М.: Издательство «ТЦ Сфера», 2019. – 112 с.
4. Инклюзивное образование. Выпуск 4: Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду / сост. М. М. Прочухаева, Е. В. Самсонова. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 240 с.
5. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 07.02.2020 года № ВБ-234/07 «О направлении информации» [Электронный ресурс] // Информационно-правовая система КОДИФИКАЦИЯ.РФ. – URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Min-prosvescheniya-Rossii-ot-07.02.2020-N-VB-234_07/ (дата обращения: 07.11.2025).
6. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 20.02.2019 года № ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью» [Электронный ресурс] // Информационный портал ОВЗ.РФ. – URL: [https://овз.рф/upload/iblock/f23/heube23nf47atmlk01skq3qtjn4eki3u/O%20сопровождении%20образования%20обучающихся%20с%20ОВЗ%20и%20инвалидностью%20\(Письмо%20Минпросвета%20от%2020.02-.2019%20N%20ТС-551-07\).pdf](https://овз.рф/upload/iblock/f23/heube23nf47atmlk01skq3qtjn4eki3u/O%20сопровождении%20образования%20обучающихся%20с%20ОВЗ%20и%20инвалидностью%20(Письмо%20Минпросвета%20от%2020.02-.2019%20N%20ТС-551-07).pdf) (дата обращения: 07.11.2025).
7. Потапова, О. Е. Инклюзивные практики в детском саду: Методические рекомендации / О. Е. Потапова. – М.: Издательство «ТЦ Сфера», 2015. – 128 с.
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 года № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс] // Официальное опубликование правовых актов. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036> (дата обращения: 07.11.2025).
9. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30.01.2023 года № 53н «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист в области воспитания"» [Электронный

ресурс] // Официальное опубликование правовых актов. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303060005> (дата обращения: 07.11.2025).

10. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 09.09.2019 года № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» [Электронный ресурс] // Банк

документов. Министерство просвещения Российской Федерации. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/6f205375c5b33320e8416ddb5a5704e3/> (дата обращения: 07.11.2025).

11. Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 07.11.2025).

Информация об авторе

Светлана Владимировна Фомичева — старший методист, ГБУ СО «Ирбитский ЦППМСП».

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 09.11.2025; одобрена после рецензирования 14.01.2026; принята к публикации 27.03.2026.

Information about the author

Svetlana V. Fomicheva — Senior Methodologist, Irbit Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

The article was submitted 09.11.2025; approved after reviewing 14.01.2026; accepted for publication 27.03.2026.

Применение стихотворений в качестве средства повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка в начальной школе

Наталья Васильевна Яруткина
МАОУ СОШ № 38, Калининград, Россия
yarna2016@ya.ru

Аннотация. В основе быстрого и успешного овладения иностранным языком лежит высокий уровень мотивации учащихся, рассматриваемый как внутреннее стремление к учебе и овладению знаниями, не связанное с физиологическими нуждами и внешней стимуляцией. Это уникальное и в каждом случае неповторимое позитивное стремление к знаниям и творчеству, заложенное в каждом человеке. Данный вид мотивации называют мотивацией достижения. Это так называемая мотивация высокого уровня с преобладанием мотива стремления к успеху в отличие от мотивации избегания неудач.

Демотивированность учащихся к изучению иностранного языка к концу начальной школы подвигла автора статьи к изучению данной проблемы. Одним из эффективных средств решения проблемы является стихотворная форма подачи учебного материала. Данная форма отвечает ряду психофизиологических потребностей обучающихся младшего школьного возраста. В статье приведены примеры обогащения лексики обучающихся посредством стихотворений. Поэтическое творчество охватывает все основные сферы жизни человека, поэтому можно подобрать стихотворения к любой лексической теме учебника для начальной школы и успешно применять в педагогической практике. Емкие, краткие и образные стихотворения помогают ученикам осваивать сложную иностранную лексику, формируют позитивную атмосферу на уроке, способствуют повышению уровня мотивации обучающихся.

Ключевые слова: мотивация, начальная школа, иностранный язык, стихотворение.

Use of poems as a means of increasing students' motivation to learn a foreign language in the primary school

Nataliya V. Yarutkina

Secondary School No. 38, Kaliningrad, Russia

Abstract. *The basis of rapid and successful mastering of a foreign language is a high level of motivation of students, considered as an internal desire for studying and mastering knowledge, not related to physiological needs and social stimulation. This is a unique and, in each case, unrepeatable positive desire for knowledge and creativity, inherent in each person. This type of motivation is called achievement motivation. This is the so-called high level of motivation with a predominance of the motive to achieve success, as opposed to the motive to avoid failure.*

The lack of motivation among students to learn a foreign language by the end of primary school has prompted the author of the article to study this problem. One of the effective means of solving this problem is the poetic form of presenting educational material. This form meets all psychophysiological needs of primary school students. The article provides numerous examples of vocabulary enrichment through poetry. Poetry covers all the main areas of human life, so you can choose poems for any lexical topic in a primary school textbook and use them successfully in your teaching practice. Concise, brief, and imaginative poems help students learn complex foreign vocabulary, create a positive atmosphere in the classroom and increase students' level of motivation.

Keywords: *motivation, primary school, foreign language, poem.*

Введение

В центре внимания автора значится актуальная проблема демотивированности учащихся в изучении иностранных языков к концу обучения в начальной школе. Если на начальном этапе интерес к изучению иностранного языка достаточно высок, то к концу 4-го класса, по наблюдениям автора, у большинства учащихся наблюдается низкий уровень мотивации в изучении иностранного языка.

Проблема повышения уровня мотивации у взрослых изучена достаточно серьезно. В отношении младших школьников тема формирования высокого уровня мотивации учения требует специальных исследований, в том числе при изучении иностранного языка.

Объектом исследования выступает мотивация учения на уроке иностранного языка в начальной школе; предметом — процесс повышения уровня мотивации младших школьников через применение стихотворной формы подачи учебного материала.

Цель статьи — рассмотреть возможности использования стихотворений для повышения уровня мотивации на начальном этапе обучения.

Задачи:

- 1) изучить проблему низкого уровня мотивации обучающихся;
- 2) раскрыть значение стихотворений для повышения уровня мотивации обучающихся;

- 3) рассмотреть примеры использования стихотворений для обогащения лексического запаса учеников в практической деятельности учителя иностранного языка начальной школы.

Влияние стихотворений на повышение уровня мотивации

Рассматривая термин «высокий уровень мотивации», будем исходить из психоаналитических представлений основоположников изучения мотивации достижения, американских психологов Джона Аткинсона и Дэвида Макклелланда, описанных А. К. Марковой, Т. А. Матис и А. Б. Орловым. Согласно учению Д. Аткинсона и Д. Макклелланда, мотив достижения складывается из двух противоположных мотивационных тенденций — стремления к успеху и избегания неуспеха [8]. «Высокий уровень мотивации достижения означал, что у ребенка преобладает, доминирует стремление к успеху; низкий уровень мотивации свидетельствовал, напротив, о преобладании у ребенка стремления избегать неуспеха. В целом ряде экспериментов было показано, что высокая мотивация формируется у детей только в таких семьях, где родители постоянно повышали уровень своих требований к детям и одновременно умели оказывать им ненавязчивую помощь и поддержку, а также отличались мягкостью и теплотой в общении со своими детьми. И напротив, в семьях, где родители либо игнорировали своих детей, были безразличны к ним, либо осуществляли очень жесткий надзор, директивную опеку над ними, у детей, как правило, доминирующим

становилось стремление избегать неуспеха и, следовательно, формировался низкий уровень мотивации достижения в целом» [Цит. по: Там же. С. 125]. Ключевым фактором оказался характер взаимодействий между ребенком и взрослым. Полученные результаты стимулировали новые исследования, направленные на изменение взаимоотношений детей и взрослых в школьных условиях с целью формирования высокого уровня мотивации достижения школьников.

Следует рассматривать высокий уровень мотивации как внутреннее качество, не связанное с физиологическими нуждами и внешней мотивацией. Внутренняя мотивация лежит в основе любой творческой деятельности. Она предполагает субъективность, автономность, свободу и ответственность человеческой личности. Иными словами, это уникальное и в каждом случае неповторимое стремление к творчеству, заложенное в каждом человеке. Это так называемая мотивация достижения высокого уровня с преобладанием мотива стремления к успеху, в отличие от мотивации низкого уровня с преобладанием мотива избегания неудач.

Анализ особенностей психики и образовательных потребностей детей младшего школьного возраста свидетельствует о том, что детей и взрослых нельзя учить одинаковыми методами, особенно обучающихся младшего школьного возраста: если взрослый обладает уже сформированным мыслительным аппаратом и достаточно глубоким знанием родного

языка, то у ученика в начальной школе мышление, память, восприятие и внимание находятся на стадии развития. Сама личность обучающегося только начинает проявлять себя, не говоря уже о чисто динамических характеристиках, таких как продолжительность волевых усилий, устойчивость внимания, объем памяти. Если не учитывать данные аспекты в практике образования, то возникает несоответствие требований учителя и способностей детей. Требования могут превышать уровень способностей детей, и вместо высокого уровня мотивации ученики будут испытывать тревожность, а впоследствии обучающиеся будут все отчетливее понимать свою несостоятельность и неизбежность неудач в учебе со всеми вытекающими из этого последствиями.

Требования и способности обязательно должны соответствовать друг другу. Это необходимое условие для того, чтобы в деятельности школьника возникла внутренняя мотивация, которую человек испытывает в виде своеобразного ощущения потока. Речь идет о состоянии радости, удовольствия и удовлетворения от своего дела. Данный внутренний мотив возникает в самой деятельности, каждый раз является непосредственным результатом взаимодействия человека и его окружения. В этом смысле внутренний мотив всегда неповторим, уникален и представлен в непосредственном переживании.

Выделяют семь ключевых показателей субъективного состояния внутренней

мотивированности в деятельности, одинаково характерных как для детей, так и для взрослых:

- 1) ощущение полной умственной и физической вовлеченности в текущую деятельность;
- 2) полная концентрация внимания, мыслей и чувств на задаче, исключая посторонние мысли;
- 3) ясное понимание того, что нужно делать на каждом этапе, четкое осознание целей и задач деятельности с полным подчинением ее внутренним требованиям;
- 4) точное осознание степени успешности выполнения задачи и наличие ясной обратной связи от самой деятельности;
- 5) отсутствие тревоги и беспокойства перед возможными ошибками или неудачами;
- 6) субъективное ощущение сжатия или остановки времени, в то время как объективное время «летит» очень быстро;
- 7) обычного самосознания и ощущения окружения — своего рода «растворение» в деятельности [Там же. С. 167–168].

Итак, первым главным условием высокого уровня мотивации младшего

школьника является баланс требований и способностей.

Вторым главным условием можно назвать баланс свободы ученика и руководства учителя. Как правило, учебный материал и сама форма проведения учебного занятия не учитывают того, что в этом возрасте начинает формироваться личность, самостоятельное мышление. Потребность в самостоятельном принятии решений должна разумно учитываться, чтобы уже в младшем школьном возрасте формировалось самосознание ребенка, а не послушной «пешки».

Третьим главным условием подачи учебного материала должен быть расчет на короткую временную перспективу. Если принять во внимание, что ребенок мыслит одним днем — самая распространенная временная перспектива, значит, надо строить учебное занятие таким образом, чтобы понятное содержание усваивалось в процессе доступной деятельности и тут же на уроке имело успешный результат с положительной оценкой. Это можно выразить схемой, представленной на рисунке 1.



Рисунок 1 — Схема урока

Четвертым условием является то, что у ребенка эстетическое, чувственное отношение к миру доминирует над интеллектуальным (находящимся на начальной стадии развития). Чувственные яркие художественные образы — это то, чем живет ребенок в этом возрасте, а вовсе не логические, абстрактные понятия, характерные для взрослых. Это означает, что учебный материал для ученика младшего школьного возраста следует подавать в художественной форме.

Пятым важным условием подачи учебного материала в целях обеспечения высокого уровня мотивации является удовлетворение потребности обучающегося в высших духовных смыслах. Именно в этом возрасте данная потребность только начинает себя проявлять, и если ее не удовлетворить, то данное место может занять нежелательная информация. На своем уровне ребенок уже может осознавать такие понятия, как «Родина», «честь», «достоинство», «правда», «благородство», «искренняя любовь», «верная дружба».

Именно внедрение поэтического материала в процессе обучения соответствует всем выше названным условиям высокого уровня мотивации. Стихотворения, предлагаемые обучающимся начальной школы, как правило, отличаются краткостью. Другими словами, поэтический материал — емкий по смыслу, но в силу своей краткости легче запоминается. Часто легкости запоминания способствует рифма. Ребенок начинает вспоминать нужное слово именно благодаря ей. Другое качество

стихотворения — возможность повторять его много раз и при этом испытывать удовольствие просто от ритма и чередования рифм, а многократное повторение слов — основа изучения иностранного языка. Таким образом, заучивая рифмовку, ребенок решает минимальные мыслительные задачи, что соответствует начальной стадии развития мышления. Возникает баланс требований и способностей, о котором упоминалось выше.

Кроме того, стихотворения в сочетании с музыкой удовлетворяют эстетические потребности обучающихся, а стихотворения в сказочной форме без особых рассуждений в области морали на конкретных образах учат высокой нравственности, удовлетворяя потребность в высших духовных смыслах. Емкость содержания стихотворения соответствует короткой временной перспективе восприятия обучающихся.

Таким образом, внедрение поэтического материала в процессе обучения иностранному языку является наиболее адекватным способом преподавания в начальной школе. Именно данная форма способствует формированию высокого уровня мотивации учащихся, так как отвечает ряду психофизиологических потребностей младшего школьного возраста.

Обогащение лексики иностранного языка посредством стихотворений

Прежде чем непосредственно перейти к материалу данного раздела, хочется отметить, что применение стихотворений

на учебных занятиях не является самоцелью. Это лишь адекватная младшему школьному возрасту форма для приобретения знаний, умений и навыков в области иностранного языка. Речь идет о стремлении к изменению формы предлагаемого учебного материала, а не его содержания. Это очень сложная, трудоемкая творческая работа, требующая наличия фантазии, воображения у преподавателя. Таким образом, в планах учителя остается серьезная стройная система по преподаванию фонетики, лексики, грамматики в долгосрочной перспективе в соответствии со стандартами. Ученики же получают данный материал в удобной для восприятия форме. Задания, которые предлагаются обучающимся, рассчитаны на короткую временную перспективу, что соответствует уровню развития их психики.

Можно рассматривать эффективность стихотворной формы как в преподавании фонетики, так и грамматики, а также лексики иностранного языка. В данной статье остановимся на возможности обогащения лексики школьников посредством поэтических текстов. Не секрет, что даже на родном языке стихотворения учатся наизусть легче, чем прозаические произведения. Таким образом, можно сделать вывод, что и произведения на иностранном языке легче запоминаются в стихотворной форме.

Стихотворения могут сочетать русские и иностранные слова в их сопоставлении. Такие стишки очень быстро и легко

запоминаются детьми. Приведем пример.

Бабушку зову я granny,
Маму — mummy,
Папу — dad,
Брата называю brother,
Он доволен —
He is glad.
Прибежала кукла — doll:
Отобрали мячик — ball.
Кто забрал?
Мальчишки — boys,
Унесли игрушки — toys,
Вмиг найду я забияк:
Все верните!
Bring them back!
[Цит. по: 5, с. 46].

В сущности, любую лексику можно вводить в форме поэтического текста. Это и интереснее, и быстрее запоминается. Например, изучение цифр можно начать со считалки.

1, 2, 3, 4, 5 and 6 —
Please these figures
Do not mix.
7, 8 and 9 and 10 —
Learn them well
And read again
[Цит. по: 4, с. 53].

Есть несколько стихотворений для изучения алфавита. Ниже представлено одно из них.

A for apples, apricots,
B for bicycles and boats,
C for carrot, cat and cream,

D for daisy, doll and dream.
E for eagle and for East,
F for flower, fox and feast,
G for giant and for ground,
H for harvest, horse and hound.
I for ice-cream, ivy, I,
J for jacket, jam, July,
K for king and key and kite,
L for letter, lesson, light,
M for music, midnight, moon,
N for nephew, niece and noon.
O for ocean, oriole,
P for paper, puddle, pole,
Q for queen, quince and quail,
R for river, rabbit, rail.
S for summer, sea and salt,
T for toffee, tea and tart,
U for uncle, universe,
V for village, valley, verse,
W for world and way,
X for Xerox and X-ray,
Y for yoghurt, yard and yew,
Z for zipper, zero, zoo
[Цит. по: 6, с. 4].

Хорошо сочетать стихотворения и песни с движением, особенно на начальном этапе обучения. Такая часть урока превратится в маленькую физкультурную паузу. «Подобные моменты в уроке значительно повышают работоспособность учащихся, так как вовлекают в работу другие анализаторы, новые неутомленные участки коры головного мозга, изменяют характер раздражителей» [Цит. по: 9, с. 371].

Приведем несколько зарифмовок, хорошо сочетающихся с физической активностью.

HERE WE GO

Merrily, merrily, here we go
Skippety, skip, all in a row.
Hands swing up, and hands swing down
Skippety skip, we're off to town
[Цит. по: 10, с. 110].

HERE WE COME

Here we come
One, two, three!
Will you join
Mary and me?
[Цит. по: Там же. С. 110].

PLAYING GAMES

...Come out and dance,
Come out and sing,
Skip, jump and prance
Around in a ring...
[Цит. по: Там же. С. 115].

Кроме того, существуют игры с песнями и стихотворениями. Приведем в пример одну из них — «Лотерея с песнями». Количество играющих не ограничено. Устанавливается лотерейный ящик, который вращается с помощью ручки вокруг своей оси. В ящик положены свернутые в трубочку бумажки, на которых написаны строки из хорошо известных детям песен или стихотворений. После того, как все играющие вытащат бумажки, задача обучающихся состоит в том, чтобы правильно подобрать куплеты песни или строфы стихотворения. Как только куплет или строфа подобраны, группа подходит к ведущему. Выигрывают 1–2 группы, которые первыми успешно выполнили задание. Когда соберутся все куплеты и строфы, они должны построиться в

порядке строк и последовательности куплетов / строф и пропеть песню или продекламировать стихотворение [7].

Такая игра и ей подобные может стать ненавязчивым контролем знаний, проверкой правильности запоминания выученных ранее песен и стихотворений, а также поднимет настроение в классе, что поможет объединить обучающихся в дружный коллектив.

Если проанализировать сборники стихотворений и песен на иностранных языках, то мы заметим, что песенно-поэтическое творчество охватывает все сферы человеческой жизни от младенчества до старости, а также информацию об окружающем нас мире. Таким образом, учителя иностранных языков могут изложить практически любой учебный материал в стихотворной форме.

Принцип введения новой лексики в форме стихотворений заложен в учебниках серии «Английский в фокусе» для 2–4 классов авторов Н. И. Быковой, Д. Дули, М. Д. Поспеловой, В. Эванс. Авторы пособий предлагают богатый сценический материал, изложенный в стихотворной форме и расширяющий лексический запас учащихся в игровой театральной форме: во 2-м классе — это театральная постановка "Starlight" [1, с. 120–130] и театральная сказка "The Town Mouse and the Country Mouse" [Там же. С. 40–41]; в 3-м классе — школьная пьеса в стихах "The Toy Soldier" [2, с. 18–19]; в 4-м классе — театральная сказка "Goldilocks and Three Bears" [3, с. 18–19].

Разговорная лексика и игровая составляющая сценок на иностранном языке очень важны для усвоения и расширения лексического запаса обучающихся. Иностранные слова, функционирующие в конкретной ситуации, приближенной к реальной жизни, легко запоминаются детьми. Участие в театральных постановках пробуждает заинтересованность обучающихся в учебном предмете; дает чувство уверенности в том, что они могут говорить на иностранном языке.

Мир сказок и увлекательных историй, изложенный в стихотворениях, несомненно, повышает интерес к изучению иностранного языка. Таким образом, разучивая стихи и песни, небольшие сценки в стихотворной форме, учащиеся обогащают лексический запас, а обучение иностранному языку приносит радость и удовлетворение, повышая мотивацию школьников.

Заключение

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что стихотворная форма подачи учебного материала является одним из наиболее эффективных средств повышения уровня мотивации к изучению иностранного языка в начальной школе.

Стихотворения — помощники учителя иностранного языка. Применение стихотворной формы как методического приема на уроках иностранного языка служит основой для формирования высокого уровня мотивации учения младших школьников, а высокий уровень

мотивации, в свою очередь, станет необходимой почвой для развития у обучающихся самостоятельности мышления, целеустремленности, в частности, стремления к успеху, а также станет гарантом успешного овладения школьниками иностранным языком на последующих этапах обучения.

Список литературы

1. Английский язык. 2 класс: Учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе / Н. И. Быкова [и др.]. — 3-е изд. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2013. — 144 с.
2. Английский язык. 3 класс: Учебник для общеобразовательных организаций / Н. И. Быкова [и др.]. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. — 178 с.
3. Английский язык. 4 класс: Учебник для общеобразовательных организаций / Н. И. Быкова [и др.]. — 9-е изд. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2015. — 184 с.
4. Белина, Л. И. I am 3 / Л. И. Белина. — М.: Издательский дом «Росмэн», 1997. — 64 с.
5. Белина, Л. И. I am 5 / Л. И. Белина. — М.: Издательский дом «Росмэн», 1997. — 60 с.
6. Белина, Л. И. I am 11 / Л. И. Белина. — М.: Издательский дом «Росмэн», 1997. — 72 с.
7. Блохина, В. Н. Игры и инсценировки: Пособие для преподавателей немецкого языка / В. Н. Блохина, Е. В. Журавлева. — М.: Просвещение, 1976. — 192 с.
8. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
9. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / К. Д. Ушинский; под ред. чл.-корр. Акад. пед. наук проф. В. Я. Струминского. — М.: Учпедгиз, 1954. — Т. 2. — 733 с.
10. Чистякова, Т. А. Обучение иностранным языкам в детских садах / Т. А. Чистякова, Е. М. Чернушенко, Г. И. Солина. — М.: Просвещение, 1964. — 296 с.

Информация об авторе

Наталья Васильевна Яруткина — учитель английского языка, МАОУ СОШ № 38.

Information about the author

Nataliya V. Yarutkina — English teacher, Secondary School No. 38.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 22.08.2025; одобрена после рецензирования 26.01.2026; принята к публикации 27.03.2026.

The article was submitted 22.08.2025; approved after reviewing 26.01.2026; accepted for publication 27.03.2026.

Научно-методический электронный журнал
«Калининградский вестник образования»

№ 1 (29) / апрель. Дата выпуска: 02.04.2026 г.

ISSN 2658-7203

Свидетельство о регистрации СМИ: ЭЛ № ФС 77-74355
от 19 ноября 2018 года

Учредитель и издатель: государственное автономное учреждение
Калининградской области дополнительного профессионального образования
«Институт развития образования»

Адрес редакции: г. Калининград, ул. Томская, д. 19, 236016
Тел.: +7(4012)578328