

СЕКЦИЯ 1

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

СОДЕРЖАНИЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА У ОБУЧАЮЩИХСЯ Абдуллина Л.Н.	9
ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ АДМИНИСТРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ДЕТСКИМИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ Антонова О.Д., Неволina В.В., д-р пед. наук, доцент	12
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ «МАТЕМАТИКА» Афанасова Д.К., канд. пед. наук	16
ВЛИЯНИЕ ПОКОЛЕНЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ НА ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ В ОЦЕНКУ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ Афонькова Ю.В.	20
ДОРОЖНАЯ КАРТА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО НОВЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ Ахмедьянова Г.Ф., канд. пед. наук, доцент ...	23
ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКИХ СИСТЕМ: МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ Ахмедьянова Г.Ф., канд. пед. наук, доцент	27
ВОЗМОЖНОСТИ КОЛЛЕДЖА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ КУЛЬТУРЫ Бахтиярова А.А.	32
СПЕЦИФИКА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ Белова Н. А., канд. филол. наук, доцент	37
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И БИЗНЕС-СТРУКТУР В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ Белоновская И.Д. ¹ , д-р пед. наук, профессор, Кирьякова А.В. ¹ , д-р пед. наук, профессор, Сазонова Т.В. ² , канд. техн. наук, доцент	41
ВОЗНИКНОВЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО РАЗРЫВА МЕЖДУ ТЕХНИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ ПОДХОДАМИ В ЦИФРОВОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ Бочкарева Т.С., канд. пед. наук, доцент	46
ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ РАЗВИТИЯ ИНФОКОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА Быкова А.С.	50
ПРОБЛЕМЫ КОММЕРЦИАЛИЗАЦИИ, ДОСТУПНОСТИ И ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРИ ПОЛУЧЕНИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Востриков Д.В., Неволina В.В., д-р пед. наук, доцент.....	55
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИИ ГЕОЛОГА Гаев И.А., Неволina В.В., д-р пед. наук, доцент	59

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ПРОЕКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА	Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент	64
РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент	68
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ	Гиндер М.В. ¹ , канд. мед. Наук, Кудашева К.В. ²	73
УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	Гордиенко П.В., Каргапольцева Д.С., канд. пед. наук	80
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ГЕНЕРИРУЕМЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ	Греков М.В.	86
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ МОЛОДЕЖНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	Гумерова Х.Ф., Неволina В.В., д-р пед. наук, доцент	90
ПРОБЛЕМЫ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА	Дегтярева Н.А., канд. ист. наук, доцент	93
ОТ «ЦИФРОВОГО СЛЕДА» К «ЦИФРОВОМУ ПОРТРЕТУ»: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДАННЫХ ОБ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ ДЛЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	Енин А.В.	97
ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА	Жабина Н. А., Неволina В.В., д-р пед. наук, доцент	102
ПРОБЛЕМА ФАЛЬСИФИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКЕ	Жайбалиева Л.Т., канд. ист. наук, доцент	109
ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МЕХАНИКА В СТРУКТУРЕ ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ: ПРОБЛЕМА ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН	Иванова В.С.	114
КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МАГИСТРОВ ИТ-НАПРАВЛЕНИЙ В КУРСЕ «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИИ МОДЕЛЕЙ	Кабанова О.В., канд. пед. наук, доцент, Сахарова Н.С., д-р пед. наук, профессор	119
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	Кабанова О.В., канд. пед. наук, доцент, Сахарова Н.С., д-р пед. наук, профессор	123

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА Кавдангалиева А.К., Неволина В.В., д-р пед. наук, доцент	128
ОПЫТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ Каргапольцева Д.С., канд. пед. наук	134
ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ СТУДЕНТОВ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЕКТНОЙ РАБОТЕ ¹ Колиниченко А. В., ² Шурбаев К. К.....	138
МОТИВАЦИОННЫЕ БАРЬЕРЫ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ СПО ¹ Колиниченко А. В., ² Шурбаев К. К.	142
ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ИТ-ПРОЕКТАМИ В СТУДЕНЧЕСКИХ СТАРТАПАХ И ХАКАТОНАХ ¹ Колиниченко А. В., ² Шурбаев К. К.	146
ПРИМЕНЕНИЕ АГИТАЦИОННЫХ ПЛАКАТОВ, ПОСВЯЩЕННЫХ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ РОССИИ В ВУЗЕ Кораблева И.Н., Томина Е.Ф., канд. пед. наук, доцент	150
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ Корсик О.А., Неволина В.В., д-р пед. наук, доцент	155
РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССАМИ КОММУНИКАЦИИ В ВУЗЕ Лебедьков Р.К., Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент	161
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ДОМИНАНТЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент	165
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент	169
ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент	173
ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА В СИСТЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Махметова К.М.	178
РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО И КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА Мороз В.В., д-р пед. наук, доцент	183
ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАТИКА» Мурзаханова Э.И.	189
ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА Новицкая Е.В., Каргапольцева Д.С., канд. пед. наук	196

ЦИФРОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ИНЖЕНЕРОВ Нургалиева К. К.....	200
ВЫГОРАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДДЕРЖКА Огнева А. А., Горшенина Е. Л., канд. тех. наук, доцент, Сариева Л. Р.....	204
СОВРЕМЕННЫЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ Паршакова К.А.....	209
МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ Перницкий Е.Е.	213
ПОЛИТИЧЕСКИЙ СТРОЙ КИЕВСКОЙ РУСИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Поляков А. Н., канд. ист. наук, доцент	217
СИСТЕМА ОЦЕНКИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В КОЛЛЕДЖЕ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД НА ОСНОВЕ МЕТРИК, ПОРТФОЛИО И КАЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯ Попова А.Н.	223
РОЛЬ УНИВЕРСИТЕТСКИХ КОМПЛЕКСОВ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ РЕГИОНА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ Постникова А.А., Неволлина В.В., д-р пед. наук, доцент.....	227
КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ ПРОИЗВОДСТВА И ЭКСПЕРТИЗЫ МООК В ВУЗЕ: ОТ ОБУЧЕНИЯ АВТОРОВ ДО ВНЕШНЕЙ ДИСТРИБУЦИИ Рычкова А.А., канд. пед. наук, доцент, Дырдина Е.В., канд. техн. наук, доцент	233
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ ИНЖЕНЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СТРОИТЕЛЕЙ Сорокина О.А.	240
КУЛЬТУРА СОЦИАЛЬНО БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА: ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ Тазетдинов Р.Р.	244
КАЧЕСТВО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ КЛЮЧЕВЫХ ПРОБЛЕМ Телегин А.В., Неволлина В.В., д-р пед. наук, доцент	248
ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ LSP: МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНТЕКСТОВ Томин В. В., канд. пед. наук, доцент, Еремина Н. В., канд. пед. наук, доцент	251
ПОДГОТОВКА ИНЖЕНЕРОВ-ИНТЕГРАТОРОВ ДЛЯ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СТРОИТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА РЕГИОНА Турамуратова Н.К., Пищухин А.М., д-р техн. наук, профессор.....	256
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА: ОТРАЖЕНИЕ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ Умурзаков Н.И., Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент, Неволлина В.В., д-р пед. наук, доцент	261

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ Федорова О.И., канд. экон. наук, доцент	268
ВНЕДРЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (ИИ) В МЕДИАМЕНЕДЖМЕНТ НА ПРИМЕРЕ ОРЕНБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА Хабибулина А.Р., Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент	271
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Хабибулина С.Р., Неволлина В.В., д-р пед. наук, доцент	276
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РОЛЬ И ВОЗМОЖНОСТИ ЭНДАУМЕНТ-ФОНДА ОРЕНБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА Черемушникова Т.В., канд. экон. наук, доцент	282
ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ НА СОВРЕМЕННУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ Шагойко Е.А., канд. пед. наук.....	287
КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ И ПРОДУКТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ Шарипова И.А., Дорофеева О.С.	290
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТРАНСФОРМАЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ Шахмуратова Л.Б.	295
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Шахмуратова Л.Б., Ларькина А.А.	301
ВСПОМНИМ ПРОШЛОЕ, ПОРАЗМЫШЛЯЕМ О БУДУЩЕМ... Шебаршова Н.Б., канд. ист. наук, доцент	305

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Абдуллина Л.Н.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

В настоящее время развитие навыков технического творчества является приоритетным направлением государственной политики в сфере образования. Стремительное совершенствование научно – технической сферы требует формирования у подрастающего поколения технической грамотности и практических умений.

Задачи по формированию технического мышления, воспитанию будущих инженерных кадров в системе общего и дополнительного образования прописаны в Указе Президента РФ от 7 мая 2018 года №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [1].

Развитие технического творчества в образовании регулируется ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», где закреплены принципы развития технического творчества, том числе, формирование интереса обучающихся к инженерно-техническим и информационным технологиям, научно-исследовательской и конструкторской деятельности [2].

Исследователи Д. И. Шарапова [7, с.205-208]¹, Е.А. Челнокова, А.С. Челноков, Е.В. Новожилова [6,с.221-226], К.В. Соколова, А.В. Коваль[4,с.119-122] отмечают важную роль технического творчества, в том числе, программирования и конструирования, в развитии познавательной самостоятельности обучающихся. Авторы указывают, что в основе организации технического творчества лежит создание проблемной ситуации, формулировка задач конструкторского характера, направленных на развитие технического мышления, пространственного воображения, конструкторской смекалки.

В этой связи, сегодня особо актуальна проблема формирования у будущих педагогов заинтересованности, личной мотивации, восприятия процесса конструирования и программирования, как вида технического творчества. Будущий педагог должен обладать четким пониманием целей, задач технического творчества, а также уметь организовать учебный процесс. Особого внимания в процессе формирования готовности будущих педагогов в данному виду деятельности требуют следующие вопросы:

- готовность педагогов к организации проектной деятельности [5, с.173-176];
- возможность использования цифровых технологий [8, с.247-257];
- обеспечение условий формирования готовности педагогов в данном направлении [3, с.145-151].

Формирование готовности будущих педагогов включает мотивационный, содержательный и деятельностный компонент. Существует необходимость поэтапного развития у педагогов готовности к созданию условий для развития навыков технического творчества.

На первом этапе необходимо развитие мотивации будущего педагога, изучение конструирования и программирования должно вызывать интерес. Важно формировать ценностные ориентации в ходе освоения методов и приемов работы с детьми. В результате у будущих педагогов происходит становление личностных качеств, которые отражают ценностно-мотивационный компонент готовности к саморазвитию в техническом творчестве.

Формированию мотивации будущих педагогов будут способствовать следующие мероприятия: знакомство с передовым опытом работы педагогов, работающих с детьми в данном направлении; просмотр презентаций занятий и уроков по теме конструирования и программирования; участие в обсуждениях, связанных с вопросами использования инновационных технологий, организации проектной деятельности, использования ИКТ [6, с.221-226].

Второй этап формирования готовности будущего педагога связан с овладением системой функциональных знаний, осознанных умений, навыков и действий, в том числе приемами взаимодействия и общения в процессе обучения, а также в ходе решения поставленных задач. У педагога должен быть сформирован содержательный компонент готовности к созданию условий для развития навыков технического творчества, в том числе, понимание структуры и содержание образовательного процесса.

На этом этапе необходимо отмечать, что создаваемые условия должны соответствовать определенным правилам:

- соответствие педагогического процесса требованиям ФГОС;
- сочетание совместной деятельности с педагогом и самостоятельной работы обучающегося;
- полнота и достижимость поставленных целей.

Формированию содержательного компонента готовности педагога будут способствовать следующие мероприятия: обмен опытом с сокурсниками, разработка программного обеспечения деятельности, разработка пособий проектной деятельности, создание дидактических материалов и др. [5, с.173-176].

На заключительном этапе формируется деятельностный компонент готовности будущих педагогов к созданию условий для развития навыков технического творчества. Происходит апробация деятельности в ходе организации конструирования и программирования с обучающимися.

Формированию деятельностного компонента способствует совместная деятельность педагога с обучающимися с использованием конструктора Лего. Данные мероприятия направлены на организацию проектной деятельности и решение задач проблемного характера [3, с.145-151]. В результате будущие

педагоги приобретают навыки решения поставленных задач, учатся давать оценку своей деятельности, корректировать ошибки и недочеты.

Вывод. Для формирования готовности будущих педагогов к созданию условий развития навыков технического творчества у обучающихся необходим комплексный подход. Это, в первую очередь, развитие мотивации педагогов к осуществлению профессиональной деятельности. В результате происходит формирование ценностно – мотивационного компонента готовности к саморазвитию в техническом творчестве. У будущих педагогов должна сформироваться система знаний о конструировании, программировании и техническом творчестве обучающихся. Они должны научиться подбирать и разрабатывать методические пособия по организации учебной деятельности, а также приобрести практические навыки использования инновационных технологий. Также одним из важных и необходимых компонентов готовности будущих педагогов является рефлексивно - оценочная деятельность. Таким образом, для профессиональной подготовки педагогов в данном направлении необходимо поэтапное развитие мотивационного, содержательного, деятельностного компонентов готовности будущих педагогов к созданию условий развития навыков технического творчества у обучающихся.

Список литературы

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.02.2025) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2025) «Об образовании в Российской Федерации».
3. Лапчик М. П., Рагулина М. И., Удалов С. Р. Формирование готовности к технологическому творчеству как основа современной подготовки учителя технологии // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2021. №2. С.145-151.
4. Соколова К. В., Коваль А. В. Инженерно-техническое творчество как инструмент развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста // Инновационная наука. 2024. №9-1. С.119-122.
5. Хучахметова Ч. И. Готовность педагога к ведению проектной деятельности школьников // Вестник науки. 2024. №1 (70). С.173-176.
6. Челнокова Е. А., Челноков А. С., Новожилова Е. В. Развитие технических способностей школьников // Скиф. 2020. №2 (42). С.221-226.
7. Шарапова Д. И. Развитие познавательной самостоятельности обучающихся в технологическом образовании // Вестник науки. 2023. №5 (62). С.205-208.
8. Шефер О. Робертовна, Лебедева Т. Н., Крайнева С. В., Белоусова Н. А., Юнусова С. С. Подготовка будущих учителей к активизации мыслительной деятельности школьников средствами цифровых технологий // Педагогическое образование в России. 2024. №6. С.247-257.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ АДМИНИСТРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ДЕТСКИМИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ

**Антонова О.Д., Неволина В.В., д-р пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

В современных условиях развития образования особую актуальность приобретает исследование организации взаимодействия администрации образовательных организаций с детскими общественными объединениями. Это обусловлено комплексом важных социально-педагогических, организационных и методических факторов.

В настоящее время детские общественные объединения признаны эффективным инструментом формирования личности, развития лидерских качеств и социализации молодого поколения. Они выступают важным институтом самореализации и самоопределения учащихся, что напрямую соотносится с основными задачами современной образовательной системы.

Анализ существующей практики показывает, что существует объективная потребность в создании четкой системы взаимодействия между администрацией образовательных организаций и детскими объединениями. Это включает разработку эффективных механизмов сотрудничества, создание условий для поддержки детских инициатив, а также формирование единых подходов к организации воспитательной работы.

Актуальность темы исследования обусловлена рядом значимых факторов, определяющих современное состояние системы образования и необходимость совершенствования организации взаимодействия администрации образовательной организации с детскими общественными объединениями.

Во-первых, в условиях модернизации российского образования особую значимость приобретает развитие социальной активности учащихся и формирование их лидерских качеств. Как показывают исследования последних лет, эффективное взаимодействие администрации с детскими объединениями является одним из ключевых факторов успешной социализации учащихся и развития их потенциала.

Во-вторых, современные тенденции развития образования характеризуются усилением роли общественных институтов в образовательном процессе. Детские общественные объединения выступают важным элементом воспитательной системы, способствующим формированию у учащихся социальных компетенций, навыков командной работы и лидерских качеств. При этом эффективность их функционирования во многом зависит от качества организации взаимодействия с администрацией образовательной организации.

В-третьих, анализ научных исследований демонстрирует возрастающий интерес научного сообщества к проблемам организации взаимодействия

образовательных организаций с детскими объединениями. Современные ученые выявляют необходимость разработки новых моделей и механизмов взаимодействия, учитывающих специфику современной воспитательной среды и потребности всех участников образовательного процесса.

Таким образом, актуальность темы обусловлена необходимостью совершенствования организации взаимодействия администрации образовательных организаций с детскими общественными объединениями как важного фактора развития современной системы образования и обеспечения эффективной социализации учащихся. Решение проблемы требует учета современных тенденций развития образования.

Цель данного исследования разработать рекомендаций по совершенствованию организации системы взаимодействия администрации образовательной организаций с детскими общественными объединениями.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: рассмотреть организацию, как функцию управления, определить правовую основу организации взаимодействия администрации образовательной организации с детскими общественными объединениями. Так же изучить формы и механизмы организации взаимодействия администрации образовательной организации с детскими общественными объединениями и разработать критерии эффективной организации. Завершающим этапом работы будет диагностика проблемных аспектов в системе сотрудничества администрации образовательной организации и детских общественных объединений.

Объектом исследования является взаимодействие администрации образовательной организации с детскими общественными объединениями.

Предмет исследования организация взаимодействия администрации образовательной организации с детскими общественными объединениями.

Методологическую основу исследования составляют труды в области педагогики, психологии, теории управления образованием. В работе использованы методы анализа научной литературы, обобщения педагогического опыта, наблюдения.

Теоретическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов для совершенствования организации взаимодействия администрации образовательных организаций с детскими общественными объединениями, что способствует повышению эффективности воспитательной работы и развитию детского движения в образовательном пространстве школы.

Теоретический анализ показал, что правовое регулирование взаимодействия представляет собой комплексную систему нормативно-правового обеспечения, направленную на создание эффективной модели сотрудничества в интересах развития личности ребенка и достижения образовательных целей. Современные научные подходы к организации взаимодействия характеризуются комплексностью, системностью и

практической направленностью, что способствует развитию социальной активности и гражданской позиции обучающихся.

Практическая значимость исследования подтверждается тем, что управление взаимодействием администрации образовательной организации с детскими общественными объединениями требует комплексного подхода, включающего нормативно-правовое обеспечение, разнообразные формы сотрудничества и эффективные механизмы реализации совместных проектов. Ключевым фактором успеха является создание условий для развития самостоятельности и инициативы детских объединений при активной поддержке со стороны администрации.

Анализ практической деятельности МБОУ «Соболевская СОШ» демонстрирует, что эффективное взаимодействие с первичным отделением «Движения Первых» требует учета специфики сельской местности при соблюдении общих принципов организации работы с детскими объединениями. Особое внимание следует уделять развитию горизонтальных связей между участниками движения, что способствует формированию единого образовательного пространства и укреплению взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. Эффективность взаимодействия определяется комплексом показателей, отражающих как количественные, так и качественные результаты сотрудничества.

Реализация предложенных рекомендаций позволит достичь следующих результатов: повышение эффективности взаимодействия администрации школы с первичным отделением движения, улучшение качества проводимых мероприятий, увеличение количества вовлеченных участников, формирование эффективной системы работы с родителями, развитие медиа-компетенций участников, обеспечение необходимой материально-технической базы и повышение качества проводимых мероприятий.

Важно отметить, что внедрение рекомендаций должно осуществляться поэтапно с учетом имеющихся ресурсов и возможностей школы, при этом необходимо обеспечить постоянную обратную связь от участников движения для корректировки плана работы. Такой подход позволит создать эффективную модель взаимодействия, отвечающую современным требованиям к организации работы с детскими общественными объединениями.

Список литературы

1. Аветисян, Г. В. Соотношение управления и взаимодействия // Вестник университета. – 2017. – № 5. – С. 5-9.
2. Байбородова, Л. В. Педагогическое обеспечение доступности дополнительного образования сельских школьников: монография / Байбородова Л. В. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – 218 с.
3. Евдокимова, В. Е. Сетевое взаимодействие как форма совместной деятельности образовательных учреждений/ Кириллова, О. А. // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. №4.

4. Жилина, А. И. Профессиональная некомпетентность «вертикали» управления образованием // МНКО. 2022. №6 (97).
5. Киселева, О. Н. Проектный подход в образовании: аспекты применения и инструментарий // Основы ЭУП. 2021. №4.
6. Литвак, Р. А. Основные тенденции развития современных детских общественных объединений // МНКО. 2012. №6.
7. Лушникова, Т. В. Использование сельскими детьми возможностей свободного времени / Т. В. Лушникова // Педагогика сельской школы. – 2020. – № 2(4). – С. 20-34. – DOI 10.20323/2686-8652-2020-2-4-20-34. – EDN LUFGKK.
8. Хомутникова, Е. А. Социально педагогические условия организации досуга молодежи в сельском социуме / Е А. Казанцева, С В. Еманова // МНКО. 2024. №3 .

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ «МАТЕМАТИКА»

Афанасова Д.К., канд. пед. наук
Кумертауский филиал ОГУ

Информационные технологии (ИТ) в образовании направлены на создание условий для разнообразия образовательных траекторий, на индивидуализацию обучения, академическую мобильность обучаемых, независимо от возраста и уровня образования.

Под информационными технологиями в образовании, мы понимаем, «комплекс информационно-коммуникативных средств и программ, посредством которых обеспечивается передача информации и создание единого информационного поля» [1].

Существуют различные методы применения ИТ в образовании:

- дистанционное обучение. Студент может получить доступ к образованию через онлайн платформы (Moodle, Blackboard, OpenEdu, Ё-Стади);
- мультимедиа. Аудио, видео материалы делают учебный процесс более наглядным;
- онлайн-тестирование
- интерактивные учебные платформы. Российские платформы Учи.ру, ЯКласс, MyQuiz, Quizlet, LearningApps, Miro
- виртуальная реальность и дополненная реальность [2].

Мы считаем, что изучение лекционного материала по математике в традиционной форме (рис. 1) необходимо разумно сочетать с современными методами и технологиями.

Структура лекции	цель и задача Постановка основной задачи занятия
	изложение теории Объяснение теорем, формул, законов
	примеры и пояснения С помощью простых примеров объяснение теоретического материала
	обсуждение Активизация обучающихся с помощью вопросов и обсуждение темы
	закрепление Выделение основных моментов и подведение итогов

Рисунок 1 - Структура традиционной лекции

- Изложение теории. При изложении основного теоретического материала мы применяем мультимедия технологии. Например, изучать тему «Поверхности второго порядка» удобнее с помощью презентации (рис. 2,3). Грамотно структурированный учебный материал доносит до студента всю необходимую информацию, а изображения позволяют наглядно представить эти поверхности.

Лекция 4 Аналитическая геометрия

Двуполостным гиперboloидом называется геометрическое место точек пространства, координаты которых в некоторой декартовой системе координат удовлетворяют уравнению

$$\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} - \frac{z^2}{c^2} = -1,$$

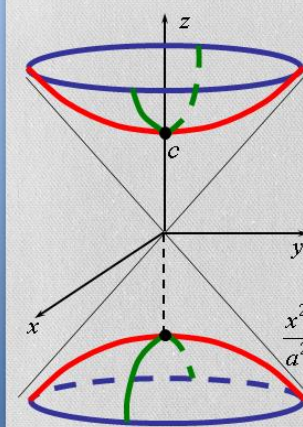
где a, b, c – положительные константы.

Система координат, в которой двуполостный гиперboloид имеет такое уравнение, называется его канонической системой координат, а уравнение – каноническим уравнением двуполостного гиперboloида.

[Тематический план](#) [План лекции 4](#)

Рисунок 2 - Определение и уравнение поверхности

Лекция 4 Аналитическая геометрия



Величины a, b и c называются **полуосями** двуполостного гиперboloида.

Если $a = b$, то двуполостный гиперboloид является поверхностью вращения. Он получается в результате вращения гиперболы $-\frac{y^2}{b^2} + \frac{z^2}{c^2} = 1$ вокруг своей действительной оси.

Уравнения $\frac{x^2}{a^2} - \frac{y^2}{b^2} + \frac{z^2}{c^2} = -1$ и $-\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} + \frac{z^2}{c^2} = -1$ определяют двуполостные гиперboloиды, они «вытянуты» вдоль оси Oy и Ox соответственно.

[Тематический план](#) [План лекции 4](#)

Рисунок 3 - Изображение поверхности

- **Примеры и пояснения.** На лекции должна прослеживаться «связь теории с жизнью», которая повышает интерес и внимание студентов. Задача преподавателя состоит в том, чтобы показать студенту связь между изучаемыми математическими понятиями, формулами и реальными проектами. С помощью нейросети Алиса можно создать множество практико-ориентированных задач (рис. 4,5)

Задача на векторное произведение для студентов транспортных специальностей

Условие: На железнодорожном перегоне установлены два путевых знака, расположенные в точках A и B . Координаты этих точек в системе координат, связанной с путями:

— Точка A : $A(2, 3, 4)$

— Точка B : $B(5, 7, 6)$

Необходимо определить:

1. Вектор \vec{AB} , соединяющий точки A и B
2. Модуль вектора \vec{AB}
3. Угол между вектором \vec{AB} и осью Oz

Дополнительно известно, что путевой знак в точке B установлен под углом 45° к направлению движения поезда.

Рисунок 4 - Условие задачи по направлению Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов

Задача на применение векторного произведения в строительстве

Условие: При проектировании фундамента здания необходимо определить направление и величину момента силы, возникающего при действии ветра на фасад здания. Ветер дует с севера под углом 30° к вертикальной плоскости фасада. Сила ветра составляет 150 кН. Высота здания — 20 м, ширина фасада — 12 м.

Требуется:

1. Определить вектор силы ветра \vec{F} .
2. Выбрать систему координат, где ось Oz направлена вертикально вверх, ось Ox — горизонтально вправо, ось Oy — вертикально вверх.
3. Найти векторное произведение $\vec{r} \times \vec{F}$, где \vec{r} — радиус-вектор точки приложения силы (середина фасада).
4. Вычислить модуль полученного вектора и определить направление момента силы.
5. Сделать вывод о влиянии ветра на устойчивость здания.

Рисунок 5 - Условие задачи по направлению Строительство

Использование информационных технологий при изучении математики имеет большой потенциал для повышения эффективности учебного процесса, но использование их должно быть осознанным.

Статья подготовлена в рамках госбюджетной научно-исследовательской работы «Совершенствование научно-методического обеспечения с целью повышения качества подготовки кадров», регистрационный номер: № 122012600064-8

Список литературы

1. Информационные технологии в образовании : монография / Н.А. Бородина, С.В. Подгорская, О.С.Анисимова; Донской ГАУ . - Персиановский : Донской ГАУ, 2021 – 168 с.
2. Красильников И. М. Педагогический потенциал цифровых технологий и его реализация в художественном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 2 (59). С. 95-104
3. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов / Е.С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М: «Академия», 2007. – 368 с.
4. Спивак А. И., Шабанов Н. М. Эффективное использование информационных технологий в образовательном процессе. М., 2021. № 1. С. 46-52.

ВЛИЯНИЕ ПОКОЛЕНЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ НА ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ В ОЦЕНКУ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Афонькова Ю.В.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Омский государственный педагогический университет»**

Современная система высшего образования находится в процессе активной трансформации, обусловленной изменениями не только изменениями в государственной политике в сфере образования, такими как реализация национальных проектов и внедрение новых профессиональных стандартов, но и глубокими сдвигами в ценностных ориентациях молодёжи, которые сегодня выступают как активные потребители образовательных услуг. В этих условиях одним из ключевых элементов обеспечения качества образования становится вовлеченность студентов в оценочные процедуры. Такой подход позволяет не только учитывать их образовательные потребности и адаптировать учебные программы, но и формировать партнёрскую среду. Однако эффективность такого вовлечения во многом зависит от того, насколько глубоко учитываются особенности поколенческих ценностей студентов. Ниже приводится анализ, демонстрирующий, как специфические ценности поколений Y, Z и Alpha определяют их мотивацию, предпочитаемые форматы и, в конечном итоге, влияют на готовность участвовать в оценке качества профессиональной подготовки в вузе, что является критически важным для проектирования будущих образовательных экосистем.

В основе понимания различий между студентами лежит Теория поколений, разработанная У. Штраусом и Н. Хау. Она позволяет выявить устойчивые ценностные паттерны, формируемые общими историческими и социальными событиями, характерные для разных возрастных групп. В контексте образования эти паттерны напрямую определяют отношение к обучению, авторитету преподавателя, предпочитаемые форматы взаимодействия и базовую мотивацию к участию в институциональных процессах. Применительно к российскому образованию теорию убедительно интерпретировала М.Р. Мирошкина, особо отметив возможности «цифровых» поколений в получении и переработке информации [1]. Эти возможности, однако, сопряжены с вызовами, такими как клиповость мышления и высокая зависимость от визуального контента, что также необходимо учитывать при построении диалога.

Поколение Y (миллениалы), выросшее в период начальной цифровизации, но сохранившее приверженность традиционным формам образования в силу их стабильности, демонстрирует высокую готовность к участию в структурированных оценочных процедурах. Для них особенно эффективны такие методы, как детализированное анкетирование и модерация

фокус-групп. Для них принципиально важна осознанная обратная связь от администрации и преподавателей и реальная, видимая возможность влиять на образовательную среду.

Сформировавшееся в условиях цифровой гиперподключенности, поколение Z (зумеры) отличается ярко выраженной ориентацией на краткосрочные результаты, практическую значимость обучения и интерактивные, желательные игровые, формы коммуникации. Как точно отмечает А.В. Сапа, для представителей этого поколения характерно стремление к самообразованию через интернет и достижение краткосрочных, четко очерченных целей [2]. Это приводит к тому, что представители поколения чаще скептически относятся к длительным академическим программам, видя в них избыточную теорию. Однако они могут активно вовлекаться в процедуры оценки, если они проводятся в цифровом формате и предполагают быструю обратную связь.

Поколение Alpha, рождённое после 2010 года и только вступающее в систему высшего образования, пока остаётся наименее изученным с точки зрения академических практик. Однако уже сейчас, наблюдая за их взаимодействием с технологиями с раннего детства (голосовые помощники, интерактивные обучающие платформы), можно прогнозировать их исключительно высокие ожидания в отношении персонализированных, адаптивных и технологически насыщенных форматов как обучения, так и процедур оценки качества подготовки. Их естественной средой могут стать симуляторы с обратной связью от ИИ или инструменты, анализирующие их цифровой след в учебной среде.

На основе данных ВЦИОМ и других исследований можно заключить, что отношение к высшему образованию напрямую коррелирует с готовностью участвовать в его оценке. Так, по данным ВЦИОМ, 60% респондентов в возрасте 18–24 лет (поколение Z) считают высшее образование необязательным для успешного будущего [4]. Снижение ценности традиционного высшего образования у зумеров может влиять и на их вовлеченность в его оценку. Для поколения Z характерно предпочтение краткосрочных курсов и микроквалификаций, что может снижать их интерес к долгосрочным программам оценки качества. Как отмечают Е. Е. Шестернин, М. Л. Белоножко и В. В. Майер, изменение парадигмы высшего образования может приводить к социальной эксклюзии представителей поколения Z, что также необходимо учитывать при разработке механизмов их вовлечения [3]. В этом контексте можно уверенно предположить, что системное использование современных цифровых инструментов (мобильные приложения, геймификация, интерактивные опросы) окажет решающее положительное влияние на вовлеченность поколения Z, сделав процесс оценки качества частью их цифровой повседневности.

Таким образом, вовлеченность студентов в оценку качества профессиональной подготовки является не просто формальным требованием, а важным условием повышения эффективности и конкурентоспособности

высшего образования. Учёт глубинных поколенческих особенностей позволяет отходить от универсальных шаблонов и разрабатывать более адресные, гибкие и, следовательно, эффективные механизмы такой вовлеченности. В условиях устойчивой тенденции к увеличению числа молодёжи, скептически настроенной к классическим форматам высшего образования, стратегически важным остаётся непрерывное исследование формирующейся специфики поколения Alpha, первое поступление которого на программы высшего образования ожидается уже в 2027 году. Будущее системы оценки лежит в создании полиформатной среды, где каждый студент сможет выбрать удобный и релевантный его ценностям способ дать обратную связь, превратив её из обязанности в инструмент соавторства своего образовательного пути.

Список литературы

1. Мирошкина, М. Р. Интерпретация теории поколений в контексте российского образования [Текст] / М. Р. Мирошкина // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 30–35.
2. Сапа, А. В. Поколение Z — поколение эпохи ФГОС [Текст] / А. В. Сапа // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 2. – С. 24–30.
3. Шестернин, Е. Е. Социальная эксклюзия среди представителей поколения "Z" как следствие изменения парадигмы высшего образования [Текст] / Е. Е. Шестернин, М. Л. Белоножко, В. В. Майер // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – 2017. – № 4. – С. 86–90.
4. Всероссийский центр изучения общественного мнения [Электронный ресурс]. – URL: <https://wciom.ru/> (дата обращения: 17.01.2026).

ДОРОЖНАЯ КАРТА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО НОВЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

Ахмедьянова Г.Ф., канд. пед. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Аннотация. Быстрое развитие технологий, трансформация рынка труда и появление новых отраслей знаний требуют оперативного обновления образовательных программ и подготовки кадров по новым специальностям. Однако ключевым барьером на пути внедрения этих направлений в систему высшего профессионального образования остаётся нехватка квалифицированных преподавателей. Работа посвящена разработке дорожной карты систематизирующей работу преподавателя по освоению новых для него дисциплин, включающая этапы диагностики компетенций, модульного обучения, практико-ориентированной подготовки и непрерывного профессионального развития. Исследование имеет целью не допустить снижению качества преподавания при одновременном повышении компетентности самого преподавателя. Особое внимание уделено роли работодателей, цифровых платформ и профессиональных сообществ в новых областях.

Ключевые слова: дорожная карта, компетенции, качество обучения, систематизация деятельности, профессионализация, модульное обучение, индустриальное партнёрство.

Современная экономика характеризуется высокой скоростью технологических изменений. По оценкам Всемирного экономического форума, к 2027 году более 40% базовых навыков работников изменятся, а 23% рабочих мест будут созданы в новых профессиях. В ответ на эти вызовы российские вузы и колледжи активно разрабатывают образовательные программы по новым специальностям и направлениям подготовки. Однако эффективность таких программ напрямую зависит от наличия готовых кадров преподавателей, обладающих не только актуальными предметными знаниями, но и педагогической компетентностью в новых областях.

Проблема заключается в том, что большинство действующих преподавателей получали образование в традиционных дисциплинах и не имеют опыта работы в *emerging fields* («возникающих областях»). Одновременно специалисты из индустрии, обладающие передовыми знаниями, зачастую не владеют методиками преподавания. Таким образом, возникает разрыв между знанием и умением учить. Для его преодоления необходима системная, поэтапная и гибкая стратегия – дорожная карта профессионализации преподавателя по новым специальностям.

В связи с переходом на бакалавриат, а затем в связи с теперешним возрождением специалитета, преподавателю высшей школы приходится

осваивать много новых дисциплин [1]. Проведем анализ организации научно-методического сопровождения для непрерывного повышения уровня личной профессиональной компетентности и достижения по индивидуальной траектории профессионального развития преподавателя в таких условиях [2,3].

Задачи, которые возникают в указанной выше ситуации заключены в следующем:

- в совершенствовании педагогических компетенций;
- в повышение уровня профессионального мастерства;
- в изучении и внедрении в образовательный процесс инновационных образовательных технологий с целью повышения качества образования;
- обобщение и распространение лучших педагогических практик.

В соответствии с этими задачами можно спроектировать дорожную карту такой переходной деятельности, как систематизирующий преподавательскую работу инструмент [4]. Предлагаемое содержание такой карты представлено в таблице 1.

Таблица 1– Дорожная карта преподавателя

№	Аспекты решения задач ДК	Примечания
1	2	3
	Повышение квалификации	
1	Прохождение обучения на курсах повышения квалификации	по запросу преподавателя
2	Изучение учебно-методической литературы и методических изданий	систематически
3	Участие в обучающих, научно-методических семинарах и вебинарах	В соответствии с графиком
4	Изучение методических рекомендаций по преподаванию дисциплин предметной области	Ежегодно
5	Изучение опыта ведущих педагогов образовательных организаций	систематически
	Обобщение и распространение педагогического опыта	
6	Публикации авторских работ и работ обучающихся	Каждый семестр
7	Участие в работе научно-практических конференций педагогических работников, образовательных форумах	В соответствии с графиком
8	Презентация опыта работы на заседаниях зональных и региональных семинаров	Каждый семестр
9	Участие в конкурсах различного уровня	В соответствии с Графиком

10	Размещение материалов на сайте преподавателя и образовательной организации	Каждый семестр
11	Проведение открытых уроков, мастер-классов, мероприятий	В соответствии с графиком
	Повышение уровня информационно-коммуникационной компетентности	
12	Работа над развитием сайта педагога	
13	Пополнение медиатеки, различных средств наглядности и демонстрационного материала	систематически
14	Использование возможностей электронного обучения на уроке	Гибко сочетая с классикой
	Работа со студентами	
15	Подготовка и участие студентов в предметных олимпиадах, конкурсах различного уровня	В соответствии с графиком
16	Подготовка и участие студентов в научных конференциях различного уровня	В соответствии с графиком
17	Подготовка публикаций в научных журналах различного уровня	По результатам исследований
	Учебно-методическая работа	
18	Разработка методических материалов	систематически
19	Подготовка публикаций в сборниках научно-методических конференций	По результатам исследований
20	Участие в методических мероприятиях и обучающих семинарах	В соответствии с графиком

Конечно, начинаться работа должна с повышения компетентности преподавателя, поскольку слабое знание новой дисциплины преподаватель должен компенсировать педагогическим мастерством, заставляя больше работать студентов самостоятельно. Понятно, что в этой работе необходимо привлекать самые современные инструментальные средства, однако, гибко сочетая их с классическими методами преподавания, чтобы не терять внимания и мотивации студентов.

Этой же цели может служить и индивидуальная работа со студентами, нацеленная на конкретный результат: участие в конференции, конкурсе, публикация научной работы [5].

Хорошо систематизирует новые знания преподавателя учебно-методическое обеспечение, создаваемое им самим. Это относится не только к разработке типовых методических материалов таких как рабочие программы, ФОСы, ФТЗ, методические указания, но и подготовка научно-методических публикаций с описанием приобретенного опыта, удачных педагогических экспериментов, результатов, полученных в практике преподавания [6].

Подготовка преподавателей по новым специальностям – это не разовая переподготовка, а динамичный, многоуровневый процесс профессионализации, интегрирующий предметную экспертизу, педагогическое мастерство и индустриальный опыт. Предложенная дорожная карта обеспечивает системный подход к решению этой задачи, делая акцент на гибкости, практико-ориентированности и партнёрстве. Только при условии целенаправленного развития кадрового потенциала система образования сможет выполнять свою главную функцию – готовить специалистов будущего, а не прошлого [7].

Таким образом, дорожная карта профессионализации преподавателя по новым специальностям систематизирует преподавательский труд, позволяет сконцентрироваться на главном, отодвинув второстепенное, нацелиться на результат и, самое главное, повысить качество преподавания новых для преподавателя дисциплин.

Список литературы

1. Шабанов Г.А. Дорожная карта реализации компетентного подхода в образовательных программах прикладного бакалавриата // Высшее образование сегодня. – 2013. – №7. – С. 10-16. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/dorozhnaya-karta-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovatelnyh-programmah-prikladnogo-bakalavriata>
2. Ахмедьянова, Г.Ф. Формирование профессиональной компетентности на основе педагогического проектирования и организации учебной деятельности // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2012. – №2. – С. 16-20.
3. Ахмедьянова Г.Ф., Пищухин А.М. Инженерное образование: проектирование образовательного маршрута по принципу от творчества к технологии // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 177.
4. Пищухин А.М., Методика оценки эффективности педагогических средств. /А.М. Пищухин, Г.Ф. Ахмедьянова // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: Всерос. науч. практ. конф. /Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. – 2015. – С. 105-108.
5. Ахмедьянова, Г.Ф. О систематизации организации обратной связи студент – преподаватель // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 12-17.
6. Великанова Н.П., Карасев О.И. Метод дорожных карт в стратегическом планировании развития образования // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – №4-5. – С. 92-93.
7. Ахмедьянова Г.Ф. Готовность к профессиональной деятельности - индикатор завершенности вузовского образования // Вестник Оренбургского государственного университета. 2021. № 4 (232). С. 79-84.

ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКИХ СИСТЕМ: МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ

Ахмедьянова Г.Ф., канд. пед. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Организационно-технические системы представляют собой сложные комплексы, объединяющие в себе как организационные структуры, так и технические средства, направленные на достижение определённых целей. Такие системы широко применяются в промышленности, транспорте, энергетике, оборонной сфере, а также в управлении городскими и социальными инфраструктурами. Эффективность функционирования ОТС напрямую зависит от качества применяемых механизмов управления – совокупности методов, процедур, алгоритмов и технологий, обеспечивающих координацию действий всех элементов системы [1]. В данной работе рассматриваются ключевые аспекты организационно-технических систем, их структурные особенности, а также основные механизмы управления, применяемые для обеспечения устойчивости, адаптивности и эффективности таких систем.

Структура ОТС может быть представлена следующими основными компонентами:

Технический компонент – включает всё оборудование, машины, приборы, программные продукты, сети связи и другие материальные и цифровые средства, обеспечивающие выполнение производственных или управленческих функций.

Человеческий (персональный) компонент – сотрудники организации, их квалификация, мотивация, навыки взаимодействия. Именно человек управляет техникой, принимает решения и обеспечивает обратную связь в системе.

Информационный компонент – данные, документы, базы знаний, алгоритмы обработки информации, каналы коммуникации. Информация выступает «нервной системой» ОТС, связывая все её элементы.

Организационный компонент – структура управления, распределение полномочий, регламенты, стандарты, процедуры принятия решений. Он определяет, как и кем осуществляется управление техническими и человеческими ресурсами.

Нормативно-правовой компонент – внутренние правила, инструкции, а также внешние законы и стандарты, которым должна соответствовать деятельность системы.

Все эти элементы взаимодействуют в рамках единой цели, при этом любое изменение в одном компоненте неизбежно влияет на остальные. Именно поэтому управление ОТС требует системного подхода [2] и применения комплексных механизмов.

Механизмы управления в ОТС можно классифицировать по нескольким критериям: по уровню управления, по характеру воздействия, по степени автоматизации и др. Наиболее распространённые типы механизмов включают:

– Административные механизмы (традиционные формы управления, основанные на директивных методах. Они обеспечивают чёткость и предсказуемость процессов, но могут снижать гибкость и инициативность персонала.

– Экономические механизмы (финансовые стимулы и санкции). Эти механизмы способствуют повышению мотивации и ответственности сотрудников за результаты своей деятельности.

– Информационные механизмы (сбор, обработка и передача информации). К ним относятся системы мониторинга, бизнес-аналитики, ERP- и CRM-системы, цифровые платформы управления проектами. Современные ОТС всё чаще используют большие данные и искусственный интеллект для поддержки принятия решений.

– Организационно-процессные механизмы (ориентированы на оптимизацию бизнес-процессов). Такие механизмы повышают эффективность работы за счёт устранения избыточных операций и улучшения взаимодействия между подразделениями.

– Психолого-социальные механизмы (учитывают человеческий фактор). Особенно важны в условиях высокой сложности задач и необходимости креативного подхода.

Эффективная ОТС строится на основе ряда ключевых принципов:

1. Целенаправленность – все элементы системы ориентированы на достижение конкретных целей (производственных, экономических, социальных).

2. Системность – рассматривается как единое целое, где каждый элемент имеет своё место и функцию.

3. Адаптивность – способность реагировать на изменения внешней и внутренней среды (например, на смену законодательства, появление новых технологий или изменение спроса).

4. Интеграция – обеспечение согласованности между техническими и организационными решениями.

5. Эффективность – достижение максимального результата при минимальных затратах ресурсов.

Организационно-технические системы широко применяются в самых разных областях:

– Промышленность: автоматизированные производственные комплексы, где станки, роботы, складская логистика и персонал управляются через единую ERP-систему.

– Транспорт: системы управления движением поездов или воздушным транспортом, сочетающие диспетчерские центры, навигационные технологии и регламенты безопасности.

– Здравоохранение: электронные медицинские карты, диагностическое оборудование, расписание приёмов и взаимодействие врачей в рамках единой информационной платформы.

– Образование: цифровые платформы для дистанционного обучения, включающие видеоконференции, тестирование, хранение материалов и административный контроль.

Во всех этих случаях успех зависит не столько от отдельных технологий, сколько от того, насколько грамотно они интегрированы в организационную структуру.

С развитием цифровизации, искусственного интеллекта, интернета вещей (IoT) и больших данных ОТС претерпевают значительные изменения. Появляются интеллектуальные организационно-технические системы, способные к самообучению, прогнозированию и автономному принятию решений. Однако вместе с этим возникают новые вызовы:

- необходимость повышения кибербезопасности;
- этические вопросы, связанные с автоматизацией рабочих мест;
- рост требований к квалификации персонала;
- сложность управления гибридными (человеко-машинными) системами.

Перспективы развития ОТС связаны с дальнейшей интеграцией цифровых технологий, переходом к «умным» производственным и управленческим моделям (Industry 4.0, Smart City), а также с усилением роли человека как субъекта управления в условиях всё большей автоматизации.

Организационно-техническая система вуза – это комплексная структура, объединяющая организационные механизмы управления и технические средства обеспечения образовательного процесса. Её ключевая цель – реализация образовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) и запросами общества.

По мнению, авторов [3] можно рассматривать модель цифровой образовательной среды учебного заведения, как организационно-технической системы. Целесообразно рассматривать ЦОС ОУ с позиций системного подхода, как организационно-техническую систему, в состав которой в качестве основных подсистем входят подсистема маркетинга, комплекс технических средств, средства обеспечения и организационная подсистема (рисунок 1) [3].

Организационно-техническая система вуза – это динамичный механизм, требующий: организации системных взаимосвязей в образовательном процессе [4], регулярного аудита эффективности; синхронизации управленческих решений и технологических обновлений; вовлечения всех участников образовательного процесса (преподавателей, студентов, ИТ-специалистов). Успешная модернизация ОТС позволяет вузам: повышать конкурентоспособность на рынке образовательных услуг; обеспечивать соответствие ФГОС и международным стандартам; создавать комфортную среду для обучения и научных исследований.

Успешное функционирование любой современной организации невозможно без грамотного проектирования, внедрения и развития ОТС. Понимание её структуры, принципов и особенностей позволяет не только оптимизировать текущие процессы, но и строить устойчивые, конкурентоспособные и инновационные модели деятельности в условиях быстро меняющегося мира [5].



Рисунок 1 – Структура ЦОС ОУ как организационно-технической системы

Организационно-технические системы являются фундаментом современной экономики и общества. Их эффективность напрямую зависит от качества применяемых механизмов управления, которые должны быть гибкими, адаптивными и ориентированными на достижение стратегических целей [4]. В условиях стремительной цифровой трансформации и растущей неопределённости будущее ОТС связано с интеграцией передовых технологий, развитием человеческого капитала и формированием устойчивых, самообучающихся управленческих структур. Только комплексный подход, сочетающий техническую оснащённость, организационную зрелость и человеческий фактор, позволит обеспечить долгосрочную конкурентоспособность и устойчивость организационно-технических систем в XXI веке.

Список литературы

1. Ахмедьянова Г.Ф., Пищухин А.М. Основы многоуровневого управления в организационно-технических системах: монография. – Оренбург: ОГУ. – 2020. – 162 с. ISBN: 978-5-7410-2488-1
2. Зинькевич И.В., Подгорный Г.В., Якутович Е.Н. Система менеджмента качества и организационно-техническая структура предприятия /В сборнике: Инновационные технологии в машиностроении. Сборник материалов международной научно-технической конференции, посвященной 55-летию Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой. Новополоцк, 2023. С. 159-161.
3. Соловов А.В., Меньшикова А.А., Савченко О.Г. Цифровая образовательная среда учебного заведения как организационно-техническая система //Вестник Международного института рынка. – 2020. – № 2. – С. 124-129.
4. Ахмедьянова Г.Ф. Организация системных взаимосвязей в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 2-2. С. 284-288.
5. Чернякова Н.В. Особенности проектирования и реализации предметной подготовки в вузе на основе системного подхода // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. – 2013; –1(1). Режим доступа: <https://moitvvt.ru/ru/journal/article?id=42>

ВОЗМОЖНОСТИ КОЛЛЕДЖА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ КУЛЬТУРЫ

Бахтиярова А.А.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Молодежь традиционно рассматривается как ключевой фактор инновационного развития и стратегический ресурс государства. В условиях динамично меняющейся социально-экономической среды особую актуальность приобретает проблема качественной профессиональной подготовки будущих кадров, в области культуры.

Необходимость формирования высококвалифицированных специалистов, способных эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям и успешно реализовывать свой потенциал, подчеркивается в ряде стратегических документов. Так, государственная программа «Развитие образования» (2013–2020 гг.) акцентировала внимание на потребности общества и государства в специалистах, обладающих компетенциями для успешной профессиональной самореализации в условиях трансформации социально-экономической ситуации.

Данный социальный запрос находит свое отражение в основополагающих законодательных актах Российской Федерации, таких как Закон «Об образовании», «Национальная доктрина образования», а также Федеральный закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений». Эти документы формируют нормативно-правовую базу для развития системы образования, ориентированной на подготовку конкурентоспособных специалистов, способных внести вклад в инновационное развитие страны и обеспечить ее культурное будущее [5].

Анализ особенностей профессиональной подготовки будущих работников культуры требует предварительного изучения сущности и специфики культурной деятельности. При этом следует учитывать, что культурная деятельность как отдельная, самостоятельная область человеческого познания сформировалась относительно недавно – во второй половине XX века [2, с.46-47].

Культурная деятельность, согласно статье 3 «Основ законодательства Российской Федерации о культуре» (1992 г.), представляет собой комплекс действий, направленных на формирование, сохранение, распространение и усвоение культурных ценностей. В данном контексте под культурными ценностями понимаются этические и эстетические идеалы, поведенческие нормы и образцы, языковые системы, а также национальные традиции и обычаи. Это законодательное определение закладывает фундамент для понимания роли культуры в общественной жизни.

Однако академическое осмысление культуры выходит за рамки нормативно-правовых дефиниций. В научном дискурсе культура часто трактуется значительно шире, отражая её многоаспектность и глубину. Так, в работах Ю. М. Лотмана и Б. А. Успенского культура предстаёт как «символическая вселенная». Эта концепция базируется на идее, что любой элемент культурного пространства – будь то объект, действие или субъект – помимо своей непосредственной функции, несёт в себе информационный заряд. Он служит сигналом, транслирующим способы взаимодействия человека с природной и социальной средой, тем самым формируя и передавая коллективный опыт и знания. Такой подход позволяет рассматривать культуру как сложную семиотическую систему, где каждый элемент обладает знаковым значением и участвует в процессе коммуникации и смыслообразования.

Р. Бенедикт понимал культуру как приобретённое поведение, которое каждым поколением людей должно усваиваться заново.

Важно учитывать, что определения понятия «культура» не являются универсальными – они могут меняться в зависимости от контекста и подходов исследователя.

На основе анализа концептуальных воззрений ведущих исследователей, культурная деятельность определяется как добровольная общественная практика, направленная на качественное преобразование реальности, обладающая педагогической функцией и осуществляемая в свободное время. Несмотря на свою историческую глубину, современное осмысление культурной деятельности требует как теоретического уточнения, так и практической адаптации. Это, в частности, предполагает создание эффективной системы профессиональной подготовки специалистов, призванных воплощать её принципы и функции в своей деятельности [3].

Основная образовательная программа, предназначенная для подготовки специалистов культурной деятельности, разрабатывается в соответствии с установленными стандартами. Её содержание охватывает учебный план, программы отдельных дисциплин, а также программы для организации учебных и производственных практик. Это обеспечивает всестороннюю подготовку будущего специалиста к многообразию профессиональных задач. Специфика деятельности в сфере культуры заключается в её преимущественно нематериальном характере, ориентированном на духовно-нравственные ценности, что требует от специалиста участия в широком спектре соответствующих мероприятий [1, с.12].

Для глубокого понимания специфики подготовки кадров в области культуры, представляется целесообразным провести анализ содержания и направлений профессиональной деятельности в данной сфере. В Оренбургском областном колледже культуры и искусств осуществляется подготовка специалистов среднего звена по ряду профилей, ориентированных на развитие творческого потенциала и организацию культурных процессов.

Так, образовательная программа «Народное художественное творчество» (код 51.02.01) нацелена на формирование у выпускников навыков руководства

самодеятельными коллективами и преподавания в сфере искусства. Специалисты, освоившие данное направление, способны вдохновлять и направлять творческую энергию участников, развивая их художественные способности.

Программа «Социально-культурная деятельность» (код 51.02.02) ориентирована на подготовку организаторов и постановщиков культурно-массовых мероприятий. Выпускники этого направления обладают компетенциями в области планирования, проведения и анализа различных форм культурного досуга, способствуя активному вовлечению населения в культурную жизнь.

Направление «Музыкальное искусство эстрады» (код 53.02.02) готовит артистов, преподавателей и руководителей эстрадных коллективов. Обучение по данной программе включает в себя развитие исполнительских навыков, педагогических методик и управленческих компетенций, необходимых для успешной карьеры в музыкальной индустрии.

Наконец, программа «Музыкальное звукооператорское мастерство» (код 53.02.08) направлена на подготовку специалистов по созданию и обработке звукового сопровождения для музыкальных программ. Выпускники этого направления обладают техническими знаниями и практическими навыками для обеспечения качественного звучания в различных акустических условиях, как в студийной, так и в концертной среде.

Таким образом, Оренбургский областной колледж культуры и искусств предлагает многогранный спектр образовательных программ, охватывающих ключевые направления профессиональной деятельности в сфере культуры и искусства, что позволяет формировать востребованных и квалифицированных специалистов.

К социально-культурной среде в нашем колледже можно отнести: студенческое самоуправление – Студенческий совет; Народный студенческий театр «Синяя птица»; Театр танца «Сармат», Народный ансамбль танца «Ритм»; Народный ансамбль «Игрицы», Вокальный ансамбль «Гамаюн»; Академический хор ООККиИ; Вокальный ансамбль Визави; Вокальный ансамбль «Добрые песни»; Народный Игровой студенческий театр «Маска». Все это непосредственно связано с будущей творческой профессией наших студентов.

В Оренбургском областном колледже культуры и искусств (ООККиИ) реализуются проекты в разных сферах: учебной деятельности (профориентационные проекты: в 2021 году были организованы выездные практики в районах области, чтобы студенты могли попробовать свои силы в учреждениях культуры и определиться с выбором работы), творческой работе (хореографический конкурс памяти Виктора Ренёва: проводится при поддержке Министерства культуры Оренбургской области, на сцене – лучшие детские, юношеские и студенческие коллективы из разных уголков области; литературный спектакль «Сохрани мою речь навсегда» представлен народным игровым студенческим театром «Маска» в рамках Всероссийской акции «Ночь

искусств»; спектакль, представленный хореографическим отделением – позволяет зрителям не только насладиться мастерством танца, но и узнать о великих событиях, оставивших след в истории региона). дополнительном образовании (школа креативных индустрий– площадка дополнительного образования в сфере медиа и коммуникаций, дизайна и интерактивных технологий; проект по разработке дизайна одежды–ориентирован на создание уникальной коллекции одежды, отражающей ценности и традиции колледжа); международном сотрудничестве (в 2023 году в нашем колледже была представлена презентация проектов «Таврида.Арт» и «Твой ход» – программ, которые призваны объединить молодых людей со всей страны, чтобы продемонстрировать свой талант и получить возможность представить его на международном уровне).

В современном мире, где изменения на рынке труда происходят стремительно, профессиональная мобильность становится одним из важнейших качеств, для любого специалиста. Это не просто способность менять работу, а активный процесс постоянного развития, освоения новых компетенций и успешной адаптации к меняющимся условиям. Для будущих специалистов культурной сферы, где творчество и взаимодействие с людьми играют ключевую роль, целенаправленное формирование этой способности приобретает особое значение [4].

Оренбургский областной колледж культуры и искусств, как образовательное учреждение, играет центральную роль в этом процессе. Создание комплексной системы подготовки направлено не только на передачу студентам необходимых знаний, умений и навыков, но и на их личностный рост и саморазвитие. Конечная цель такой системы – формирование гармонично развитой личности работника культуры, способного к самосовершенствованию, раскрытию своих психолого-педагогических талантов. Это также включает в себя обеспечение профессионального долголетия, профилактику эмоционального выгорания и, как следствие, повышение общей эффективности деятельности.

Для достижения этих амбициозных целей необходимо педагогическое сопровождение. Под этим термином понимается создание благоприятной культурной и организационно-управленческой среды. Такая среда призвана обеспечить условия для успешного решения как ценностно-ориентированных задач, направленных на формирование мировоззрения и ценностей, так и исследовательских, педагогических задач, возникающих в процессе обучения студентов колледжа. Именно такой комплексный подход позволяет Оренбургскому областному колледжу культуры и искусств готовить не просто специалистов, а настоящих лидеров культурной сферы, способных к постоянному развитию и успешной реализации своего потенциала.

Таким образом, деятельность специалиста культурной деятельности направлена на преобразование окружающей действительности, создания социокультурного поля для удовлетворения культурных потребностей

населения, повышения их духовно-нравственного уровня, развития творческих способностей.

Список литературы

1. Жарков, А.А. Принципы и условия становления профессиональной мобильности студентов / А.А. Жарков // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 7. – С. 98-101
2. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М.: МГУКИ, 2004. – 539 с.
3. Лапшина, А. В. Особенности профессиональной подготовки будущих специалистов социально-культурной деятельности в вузах культуры и искусств / А. В. Лапшина // Молодой ученый. – 2011. – № 12 (35). – Т. 2. – С. 108-110. – URL: <https://moluch.ru/archive/35/4057> (дата обращения: 18.01.2026)
4. Фалько, И.И. Развитие Профессиональной мобильности будущих специалистов сферы культуры в Ульяновском Колледже культуры и искусства / И.И. Фалько, В.Ф. Синькевич, С.В. Шулькина // Студенческий научный форум. –2019. –URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018015166?ysclid=mkwotc2kg8811504973> (Дата обращения: 15.01. 2026)
5. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации [утвержден 29.12.2012г.]. –URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=503791&ysclid=mkwo7e7t13202380850> (дата обращения: 20.01.2026)

СПЕЦИФИКА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Белова Н. А., канд. филол. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В последнее время заметно активизировалась студенческая проектная деятельность в вузе, которая инициируется государством и получает поддержку от общественных организаций. Данная деятельность фокусируется на поиске эффективных моделей для решения социально-значимых проблем и выявлении ресурсов, необходимых для достижения целей социального развития и решения насущных задач.

Президент Российской Федерации В.В. Путин ранее подчёркивал, что «... проектный подход позволил выработать модель, при которой и Федерация, и регионы, и муниципалитеты увязаны в единый механизм и работают на общий результат. Такое взаимодействие и дальше будет строиться на основе четкого планирования и определения вполне конкретных задач для каждого из участников этих проектов, а также обязательств органов власти» [4], [5].

Термины «проектный подход», «проектная деятельность», «проектное обучение» получили широкое распространение и активно используются в самых разнообразных сферах.

Проект в общем понимании – это целенаправленная совокупность взаимосвязанных мероприятий, направленных на достижение уникальной цели с учётом установленных сроков и ограниченных ресурсов [1]. Отличительные черты каждого проекта становятся очевидны, когда мы рассматриваем его через призму следующих основополагающих принципов:

- групповой формат работы;
- поставленные сроки выполнения проекта, бюджет и ресурсы, за рамки которых выходить нельзя;
- конечный результат проекта, а не процесс [1].

Под учебным проектом в вузе понимается практико-ориентированная деятельность студентов, индивидуальная или коллективная, направленная на решение конкретной проблемы и создание значимого результата. Этот результат может быть как материальным, так и интеллектуальным, и охватывает весь этап от зарождения идеи до ее полного воплощения, включая поэтапное планирование и финальную презентацию результатов. Учебный проект способствует развитию творческого потенциала, креативного мышления и формированию навыков самостоятельной работы, подчеркивая ценность, как конечного продукта, так и процесса его создания.

В данном контексте становится очевидным, что ключевыми характеристиками учебного проекта являются:

- цель, предполагающая решение значимой проблемы, получение нового знания или продукта;

- реализация проекта – согласованные методы (проблема, планирование, поиск, презентация);
- практический результат, имеющий ценность (презентация, отчет, макет);
- самостоятельность;
- направленность, т.е. развитие творческих способностей, умений работать с информацией, навыков проектирования.

Однако следует четко разграничивать такие понятия, как «проектная деятельность» и «проектное обучение» [3].

Проектная деятельность в вузе представляет собой инновационный подход, направленный на развитие практических навыков у студентов.

Проектная деятельность - целенаправленный, самостоятельный процесс, ориентированный на решение уникальной задачи или проблемы. Проект имеет четкие временные рамки, бюджет и ресурсы. Завершается проект созданием конкретного продукта (исследовательского, творческого или практического). Участники проекта самостоятельно планируют, организуют и реализуют этапы работы под руководством педагога-наставника.

Суть проектной деятельности в образовании заключается в том, что студенты самостоятельно ищут информацию, анализируют данные, принимают решения, развивают критическое мышление, учатся работать в команде, несут ответственность. Преподаватели выступают в роли наставников, направляя процесс, но, не давая готовых решений, что повышает мотивацию и самостоятельность учащихся.

Такой метод обучения способствует формированию системного мышления, развитию самостоятельности, креативности и навыков эффективного взаимодействия в команде через практическое применение знаний в реальных ситуациях.

Каждый университет по-своему выстраивает проектную деятельность студентов. Проекты могут быть связаны со специальностью студента либо иметь социальную направленность. Оренбургский государственный университет реализует дисциплину «Основы проектной деятельности» на 2 курсе. Основная задача дисциплины – сформировать универсальные компетенции, необходимые для работы в команде, а не выполнить профессиональный проект.

Необходимо понимать различие между учебным и реальным проектом. В учебном проекте важнее процесс, чем продукт, а в реальном - наоборот, создать продукт. Первый нужен для того, чтобы научиться делать проекты, а второй – чтобы создать конечный продукт, тем самым решить проектную задачу.

Проектная деятельность, в отличие от учебной подразумевает работу в коллективе, где должны быть выполнены все этапы проектирования [2]:

- подготовительный этап: формирование команды, уточнение технических требований, анализ проблемы и проектной ситуации, а также постановка цели и задач;

- аналитический этап: сбор и анализ информации по теме, изучение существующих решений, разработка алгоритма работы и выбор оптимальных вариантов проектного решения, определение конкретных сроков реализации;
- практический этап заключается в выполнении проектных материалов и внесении в них изменений;
- оценочный этап подразумевает оценку качества проекта и его презентации, а также анализ опыта других проектных групп.

В связи с возрастающим количеством учебных проектов в университете возникает потребность в создании центра, который бы курировал проектную деятельность студентов. На данный момент на базе Оренбургского государственного университета создана Мастерская проектов ОГУ «OSUществляй» - площадка для реализации творческого и проектного потенциала студентов.

Необходимо акцентировать внимание на важности проектов с общественно-значимой направленностью. Как показала практика, важно экспериментировать и применять различные методики при планировании проектной деятельности. Отметим, что использование проектной технологии – способ повышения мотивации студентов.

В рамках исследования нами был проведен опрос студентов и преподавателей по поводу участия в проектной деятельности и сопутствующих трудностей и ограничений.

Основными проблемами для участия в проектной деятельности студенты и преподаватели видят в следующем:

- 1) сложность совмещения проектной деятельности с учебным процессом, поскольку реализация проектных задач отнимает много времени и не совпадает с установленным графиком обучения и рабочими программами дисциплин;
- 2) обязательность вызывает у студентов эффект отказа;
- 3) нехватка наставников;
- 4) отсутствие информации;
- 5) неготовность преподавателей участвовать в проектной деятельности, что обусловлено дефицитом профильных знаний, недостатком соответствующего опыта.

Таким образом, проектная деятельность в вузе не должна мешать и противоречить деятельности университета по приобретению студентами практических навыков, но, безусловно, следует отметить, что вовлечение студентов в проектную работу развивает ценные компетенции и профессиональные качества студентов что, в свою очередь, усиливает конкурентоспособность будущего специалиста на рынке труда.

Список литературы

1. Громова А.И., Павловский П.В. Понятие, сущность и роль студенческой проектной деятельности и место проектного офиса в структуре ее управления // Вестник университета. 2023. №10. С.40-46

2. Мазур И.И., Шапиро В.Д. Управление проектами: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации». М.: Омега-Л; 2010. 960 с.

3. Моргачева Н.В. Роль проектной деятельности студентов – будущих учителей в стратегическом развитии // Современные проблемы науки и образования. 2021–.№ 2. – С.37. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30621> (дата обращения: 10.01.2026).

4. Орлова И.В., Аверкиева Е.В. Роль социально-проектной деятельности институтов гражданского общества в процессе формирования ценностных ориентаций российской молодежи // Социально-политические науки. 2024. Т. 14. № 6. С. 62–72.

5. Стенографический отчет о видеоконференции по вопросам реализации приоритетных национальных проектов. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts> (дата обращения: 27.12.2025)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И БИЗНЕС-СТРУКТУР В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Белоновская И.Д.¹, д-р пед. наук, профессор,

Кирьякова А.В.¹, д-р пед. наук, профессор,

Сазонова Т.В.², канд. техн. наук, доцент

**¹Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»,

²Кумертауский филиал ОГУ

Аксиологические сдвиги в российском бизнес-сообществе, вызванные динамикой общественных ценностей и изменением экономической ситуации, находят прямое выражение в активизации сотрудничества с профессиональным образованием.

Декларирование новых ценностей отечественного бизнеса нашло отражение в базовом документе, определяющей социальные стратегии бизнеса – Социальной хартии бизнеса [1]. На основе анализа исследований и практик развития бизнеса, становления и изменения его взаимодействия с вузами [2] можно выделить ценностные ориентации современного бизнеса, обусловленные сменой социально-экономической ситуацией и необходимостью развития собственной кадровой высоко квалифицированной базы.

В первую очередь отметим Ценность обеспечения технологического суверенитета в противовес уходим ценностям импорта и восприятия зарубежных технологий и ресурсов. В силу ориентаций на развитие отечественных технологий и импортозамещение бизнес заинтересован в подготовке инженеров, способных создавать конкурентоспособные продукты и технологии.

Все более значимым становится ценность практикоориентированности кадров бизнеса в противовес идеям ценности «универсального управленца-менеджера». В результате бизнес-структур все более активно и инициативно обращаются к отечественным вузам в поисках выпускников, имеющих не только фундаментальные знания и общие коммуникативные умения, но и практические умения, необходимые для работы в реальных производственных условиях.

Ценность собственного кадрового потенциала возрастает в связи лавиной новых компетенций, необходимых сотрудникам для адаптации и развития высокотехнологичного бизнеса страны. Следствие является инвестиции в развитие сотрудников, создание условий для их профессионального роста и освоения актуальных трудовых функций при содействии вузов и вузовских структур профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Возрастает ценность социальной ответственности бизнеса, который все более ориентирован на внутренние потребности страны, на участие в развитии

местных сообществ, в передаче знаний и технологий, поддержке молодёжных инициатив. Таким образом, Социальная хартия российского бизнеса (2021) подчеркивает готовность бизнес-структур к взаимодействию с профессиональным образованием в целях устойчивого развития, безопасности и обороноспособности страны. Свидетельством формирования новых ценностных установок, ориентированных на долгосрочное партнёрство и социальную ответственность является также мониторинг развития взаимодействия бизнес-структур и производственных организаций с вузами [3]. Результаты наших системных обобщений позволили выявить следующие ценности современного бизнеса, проявляющиеся при взаимодействии с вузов в подготовке будущих инженеров (рисунок 1).



Рисунок 1 – Ценности современного бизнеса

В современных исследованиях взаимодействие вуза и бизнес-структур в профессиональном образовании рассматривается как интеграция образования, науки, индустрии и предпринимательства. Современный бизнес, особенно в технологических отраслях, заинтересован не только в квалифицированных кадрах, но и в инновационных разработках, которые могут быть внедрены в производство [4].

Выделенный блок ценностей может быть обеспечен трансформирующими направлениями взаимодействия вуза и бизнес-структур. Среди таких направлений нами выделены: прогностическое (планирование

перспективных кадровых потребностей); содержательное (обновление образовательных программ и компетенций); инфраструктурное (создание совместных лабораторий, центров, базовых кафедр); технологическое (внедрение педагогических технологий персонализации, форсайта, цифровых платформ).

Реализация выделенных направлений предполагает использование методологии аксиологического подхода. Исследования в русле аксиологического подхода позволяют выделить направления трансформации на основе определения «ценностного ядра» и векторов преобразования: цифровизация образования («ценность – информация»), персонализация образования («ценность – личность»), смена парадигм образования на основе использования быстрорастущего потенциала образовательных технологий («ценность – компетентность») [5].

Потенциал аксиологического подхода в перспективе исследования может быть раскрыт в нескольких направлениях (Рисунок 2).

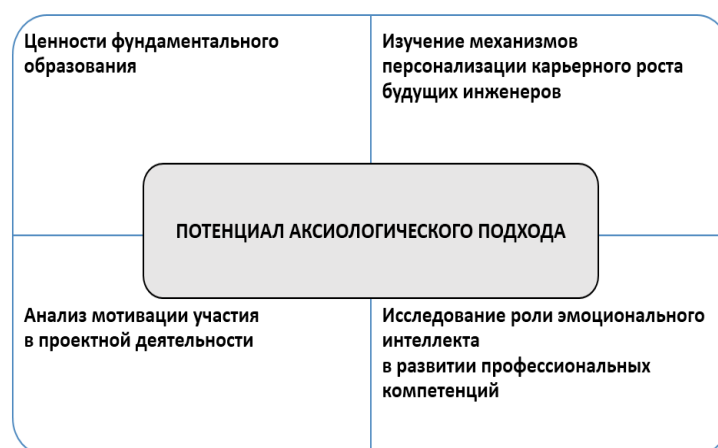


Рисунок 2 – Аксиологический подход и его роль в установлении ценностей взаимодействия вуза и бизнес-структур

Принципы аксиологического подхода (рисунок 3) указывают на взаимосвязь целей и ценностей субъектов взаимодействия.

Как показал наш опыт, реализация аксиологического подхода определяет согласование целей и направлений сотрудничества; выбор педагогических технологий (персонализация, форсайт); разработку критериев оценки результатов (персонализированный, интегративный, прогностический).

Именно ценность профессионально–личностного развития будущих инженеров становится стержнем взаимодействия, определяя необходимость внедрения персонализированных траекторий и цифровых сервисов для подготовки специалистов, востребованных современным высокотехническим и конкретным бизнесом.



Рисунок 3 – Принципы аксиологического подхода

Опытно-экспериментальная работа, проведённая в Кумертауском филиале Оренбургского государственного университета, показала, что аксиологические доминанты трансформация взаимодействия вуза и бизнеса обеспечивают жизнеспособность средств взаимодействия [6].

Средствами взаимодействия вуза и бизнес-структур с позиций аксиологического подхода являются инструменты, нацеленные на профессионально-личностное развитие будущих инженеров. Среди трансформирующего инструментария выделим координационные связи. Укрепление таких связей и возникновение новых отношений обеспечивает создание совместных советов, проведение форсайт-сессий, заключение трёхсторонних договоров «вуз-бизнес-студент».

Собственно подготовку будущих инженеров и их профессионально-личностное развитие обеспечивает наличие интегративных профессионально ориентированных сред, среди которых наиболее действенными являются ресурсные центры, базовые кафедры, конструкторские бюро, стартап-площадки.

Вовлечение будущих инженеров в процессы профессионально-личностного развития определяют педагогические технологии. Выбор и реализация педагогических технологий обусловлен принципами аксиологического подхода. Опыт показал результативность персонализация обучения и форсайта.

Ценности цифрового общества определили необходимость цифровой поддержки как процессов взаимодействия вуза и бизнес-структур, так и процессов профессионально-личностного развития будущих инженеров. В

качестве цифровых сред и ресурсов выступили специализированные цифровые платформы, цифровые порталы, дополненные личные кабинеты обучающихся.

Аксиологический подход представил возможности оценки взаимодействия вуза и бизнес-структур. Результаты апробации показали рост уровня сформированности профессиональных компетенций у будущих инженеров, а также повышение их вовлечённости в совместные проекты с бизнес-партнёрами, рост мотивации к профессиональному росту и заинтересованности в работе по профессии в регионе.

Принципы аксиологического подхода позволили установить наличие рисков развития и трансформации взаимодействия вуза и бизнес-структур в подготовке будущих инженеров, выделить пути их минимизации. В процессе трансформации взаимодействия выявлены риски, связанные с рассогласованием целей и ценностей вуза и бизнеса, и, как следствие, недостаточной включённостью сторон в совместные проекты. В качестве путей минимизации рисков могут быть предложены такие апробированные способы как обеспечение регулярности координации и мониторинг потребностей процессов взаимодействия, а также внедрение гибких образовательных персонализированных траекторий будущих инженеров.

Реализация аксиологического подхода позволяет согласовать цели и ценности партнёров, минимизировать риски и повысить эффективность взаимодействия. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку моделей сетевого взаимодействия в формате научно-образовательных кластеров.

Список литературы

1. Российский союз промышленников и предпринимателей : Социальная хартия российского бизнеса : официальный сайт. – 2025. – URL: <https://rspp.ru/simplepage/sotsialnaya-khartiya-rossiyskogo-biznesa/> (дата обращения: 19.02.2025).
2. Устойчивое развитие в стратегии российского бизнеса: сборник корпоративных практик. М.: РСПП, 2023.
3. Взаимодействие вузов с индустриальными партнёрами : Результаты мониторинга информации о тенденциях развития высшего образования в мире и в России : сборник научных трудов / Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова. – Москва. – 2022. – № 10. – 132 с.
4. Белоновская, И. Д. Формирование инженерной компетентности специалиста: предпосылки, тенденции и закономерности / И. Д. Белоновская // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 1–1 (51). – С. 95–100.
5. Кирьякова, А. В. Ценностные ориентиры университетского образования / А. В. Кирьякова. // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2. – С. 27–33.
6. Сазонова, Т. В. Комплексные направления трансформаций вуза для гибкой подготовки кадров в интересах ТОСЭР / Т. В. Сазонова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2023. – Т. 17, № 2. – С. 150–158.

ВОЗНИКНОВЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО РАЗРЫВА МЕЖДУ ТЕХНИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ ПОДХОДАМИ В ЦИФРОВОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Бочкарева Т.С., канд. пед. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

В современной образовательной экосистеме наблюдается устойчивый феномен методической асинхронности. Данное понятие описывает рассогласование между высоким технологическим потенциалом цифровых решений и реальными педагогическими практиками их применения в процессе лингвистической подготовки. Эта асинхронность не является случайным сбоем, а представляет собой системную проблему, возникающую на стыке технологий, педагогики и институционального управления [1].

Основные факторы, обуславливающие данную асинхронность, можно структурировать следующим образом:

1. Дефицит цифровой дидактической компетентности. Наличие сложного цифрового инструментария (от платформ адаптивного обучения до инструментов создания иммерсивных сред) не гарантирует их педагогически осмысленного применения. Многие специалисты, будучи экспертами в области языкознания и традиционной методики, оказываются в ситуации «функциональной неграмотности» в новой цифровой среде [4]. Их педагогический инструментарий, сформированный в аналоговую эпоху, часто не интегрируется с алгоритмической логикой цифровых сервисов, что приводит к их поверхностному или деструктивному использованию (например, сведение интерактивной платформы к цифровому аналогу раздаточного материала).

2. Фрагментарная имплементация вместо экосистемной интеграции. Технологии нередко внедряются точечно, без создания целостной цифровой дидактической конструкции. Отсутствие стратегического видения приводит к ситуации, когда отдельные приложения или платформы существуют изолированно, не будучи связаны логически с целями курса, системой оценивания и другими элементами учебного процесса. Это нарушает принцип педагогической целостности и создает когнитивную перегрузку как у преподавателя, так и у обучающихся [2].

3. Недостаточная теоретическая и методическая рефлексия. Ландшафт EdTech развивается опережающими темпами по сравнению с фундаментальными и прикладными исследованиями в области методики преподавания языков. Возникает лакуна в дидактическом обеспечении: преподаватели лишены доказательных моделей, сценариев и критериев эффективного отбора цифровых инструментов под конкретные педагогические задачи (например, для развития дискурсивной компетенции или

социопрагматических навыков) [3]. Существующие руководства часто носят слишком общий или сугубо технический характер.

4. Инфраструктурный и ресурсный контекстуальный диссонанс. Самые прогрессивные методики могут быть нивелированы недостатками технологической инфраструктуры: низкой пропускной способностью сетей, отсутствием необходимого оборудования, несовместимостью программных решений. Это создает ситуацию неравного доступа к образовательным возможностям и подрывает доверие к цифровой трансформации в принципе [5]. Преподаватель вынужден постоянно разрабатывать «запасные» аналоговые сценарии, что удваивает нагрузку и демотивирует.

5. Расхождение между цифровыми ожиданиями обучающихся и образовательным предложением. Поколение «цифровых аборигенов» воспринимает технологии как естественную среду для коммуникации, игры, потребления и создания контента. Их ожидания от образовательного процесса включают персонализацию, интерактивность, мгновенную обратную связь и геймификацию. Столкновение с консервативными, неадаптированными формами использования технологий (например, длинные лекции в Zoom вместо интерактивных семинаров) приводит к мотивационному разрыву и восприятию цифровых инструментов как бюрократической нагрузки, а не средства развития [4].

6. Поколенческий диссонанс в аксиологии технологий. Различие в ценностном отношении к цифровым инструментам формирует скрытый конфликт. Для студентов технологии — это среда обитания и язык; для части педагогического сообщества — инструмент, а иногда и угроза профессиональной идентичности [5]. Этот диссонанс затрудняет диалог и совместное проектирование учебного процесса, где технологии могли бы стать мостом, а не барьером.

Преодоление методической асинхронности требует не единовременных мер, а построения устойчивой системы непрерывной дидактической эволюции.

Во-первых, необходима переориентация программ повышения квалификации. Они должны трансформироваться из курсов по освоению конкретных программ в лаборатории цифровой дидактики, где преподаватели учатся проектировать учебные ситуации, интегрирующие технологический, содержательный и деятельностный компоненты. Фокус смещается с вопроса «Как работает эта кнопка?» на вопросы «Какой дидактический потенциал у этого инструмента?», «Какую методическую проблему в обучении языку он помогает решить?» и «Как встроить его работу в систему формирования конкретных компетенций?» [2].

Во-вторых, ключевое значение приобретает создание и популяризация открытых банков успешных практик (case studies) и цифровых педагогических сценариев (lesson plans). Эти материалы должны быть не просто описательными, но аналитическими: с указанием целевой компетенции (например, «аудирование с детальным пониманием»), описанием контекста, этапов деятельности, используемых инструментов, критериев оценки и, что

важно, рефлексией о возможных рисках и путях их минимизации [3]. Такой подход позволит тиражировать не технологии, а эффективные методические решения.

В-третьих, важна роль институциональной поддержки. Образовательным организациям необходимо создавать центры педагогического дизайна и технопедагогической поддержки, объединяющие методистов, IT-специалистов, педагогов-новаторов и даже студентов. Задача таких центров — не техническая поддержка, а со-проектирование учебных курсов, экспертиза цифровых решений на предмет их дидактической ценности и помощь в преодолении «цифрового разрыва» внутри коллектива [1].

В-четвертых, необходимо вовлечение студентов в качестве со-разработчиков и тестировщиков образовательного контента и форматов. Это позволяет не только учесть их ожидания, но и развить их критическое цифровое мышление и способность к автономному обучению. Применение принципов «гибкой педагогики» (agile pedagogy), включающих короткие итерации, обратную связь и адаптацию, позволяет сделать процесс обучения иностранному языку более отзывчивым и релевантным [3].

В-пятых, требуется стратегическая инвестиция в исследования на стыке лингводидактики, цифровой педагогики и пользовательского опыта (UX). Необходимы лонгитюдные исследования, изучающие долгосрочное влияние конкретных цифровых инструментов и моделей на формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Только на основе доказательных данных можно строить эффективную и устойчивую систему цифрового обучения языкам [1].

Таким образом, преодоление феномена методической асинхронности лежит не в области тотальной цифровизации, а в направлении осмысленной педагогической гибридизации. Цифровые технологии должны перестать быть внешним дополнением и стать органичным, педагогически обоснованным элементом дидактической системы, усиливая и расширяя возможности как преподавателя, так и изучающего иностранный язык.

Список литературы

1. Гендина, Н. И. Информационная культура личности в контексте формирования медиаграмотности [Текст] / Н. И. Гендина // Высшее образование в России. – 2020. – № 29(3). – С. 110–120.

2. Круподерова, Е. П. Гибридное обучение: педагогическая модель будущего [Текст] / Е. П. Круподерова // Образовательные технологии и общество. – 2021. – Т. 24, № 2. – С. 15–27.

3. Полушкина, Г. Ф. Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс: от фрагментарности к целостности [Текст] / Г. Ф. Полушкина // Педагогика. – 2021. – № 8. – С. 34–42.

4. Смирнова, Е. В. Цифровая дидактика: теория и практика проектирования обучения в условиях цифровизации [Текст] / Е. В. Смирнова, А. А. Федоров. – Москва : Национальное образование, 2022. – 256 с.

5. Тихомирова, Н. В. Цифровое неравенство в образовании: вызовы и решения [Текст] / Н. В. Тихомирова. – Санкт-Петербург : Лань, 2021. – 150 с.

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ РАЗВИТИЯ ИНФОКОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Быкова А.С.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

На сегодняшний день происходит внедрение цифровых инструментов во все сферы жизни, в частности, в образование. Благодаря широкому использованию цифровых технологий современное образование характеризуется глобальным доступом к образованию для студентов в удаленных местах проживания, широкому применению интерактивного обучения и реализации гибких форматов обучения, оценкой и анализом данных обучения студентов, развитием новых умений, которые содержат в себе критическое и креативное мышление, цифровую грамотность, умение работать в команде и осуществлять взаимодействие за счет цифровых инструментов, умения работать с разными типами информации. Такими умениями являются инфокоммуникативные умения [4].

Инфокоммуникативные умения студентов университета способствуют поддержанию сотрудничества и взаимодействия с преподавателями и студентами через видеоконференции, чаты, форумы и интернет-платформы, а также развитию умений осуществлять все виды работы с разными типами информации за счет использования цифровых технологий и проявлять критическое отношение к данным. В этой связи является целесообразным развивать инфокоммуникативные умения студентов университета посредством цифровых инструментов.

Под цифровыми инструментами понимают совокупность информационных средств, систем, сервисов и платформ, которые реализуются с применением цифровых и компьютерных технологий для достижения поставленных целей и задач за счет эффективной работы с информацией [2].

Так, применение программ и онлайн-платформ способствуют развитию инфокоммуникативных умений студентов университета посредством поиска и анализа информации в поисковых системах на предмет ее достоверности; коммуникации и коллаборации в онлайн формате (видеоконференции, мессенджеры и социальные сети, онлайн-обучение, совместная работа с текстовыми и другими материалами); создания цифрового контента в графических и видео-редакторах.

В качестве преимуществ и ограничений использования цифровых инструментов в развитии инфокоммуникативных умений (ИКУ) студентов университета выделяют следующее (таблица 1) [1, 3, 6]:

Таблица 1 – Преимущества и ограничения использования цифровых инструментов развития инфокоммуникативных умений студентов университета

	Обозначение преимущества/ограничения	Описание преимущества/ограничения	Когнитивно-мотивационное воздействие на студентов
Преимущества	Доступность	Устранение географических ограничений, предоставление свободного доступа к учебным материалам и информации	Развитие самостоятельности студентов, персонификация их потребностей, доступ ко всем типам информации, возможность для развития высокого уровня ИКУ
	Кастомизация образовательного процесса	Учет сильных и слабых сторон студентов за счет подбора наиболее результативных цифровых инструментов	Повышение уровня мотивации и вовлеченности студентов, улучшение успеваемости, результативное взаимодействие за счет применения цифровых инструментов
	Гибкость процесса обучения	Возможность студентов обучаться в собственном темпе (управленческие аспекты)	Повышение самостоятельности и ответственности, развитие способности управлять временем и эффективно распределять задачи, появление возможности проявить креативный подход к использованию разных типов информации

	Обратная связь и оценка	Быстрая проверка выполненных заданий, информирование студентов о результатах проведенной работы	Возможность проработать сложные вопросы, развитие мета когнитивных умений, активизация глубинной обработки информации, повышение уровня мотивации в обучении
Ограничения	Проблемы с инфраструктурой	Трудности с интернет-соединением и с реализацией социально-экономических условий	Понижение уровня мотивации студентов принимать активное участие в образовательном процессе
	Цифровая грамотность	Умения результативно применять цифровые инструменты	Трудности с решением поставленных задач, использование недостоверной информации, отсутствие формирования цифровой дисциплины
	Защита данных и их безопасность	Угрозы в области кибербезопасности и конфиденциальности личных данных	Ограничение свободного доступа ко всем типам информации, демотивация

Проведя анализ педагогической и учебно-методической литературы, были выявлены и объединены в группы наиболее результативные цифровые инструменты развития инфокоммуникативных умений студентов университета:

1. Платформы для онлайн-обучения, обеспечивающие доступ к образовательным ресурсам и учебным материалам, продуктивное коммуникативное взаимодействие между преподавателями и студентами:

Prime, Google Classroom, LMS System, Moodle, Craroline, Canvas, LMS Высшей школы экономики Adobe Captivate Prime.

2. Мультимедийные элементы, благодаря которым происходит получение всех типов информации (видео, графика, презентации, электронные энциклопедии, интерактивные учебники, обучающие программы и курсы): edX, Фоксворд, Coursera, Geekschool, Mindomo, FutureLearn, Учи.ру, PowerPoint, ХеuetangX, ЯндексУчебник, Online Test Pad, Stepik.

3. Цифровые инструменты для командной работы и взаимодействия в формате онлайн (включая социальные сети и виртуальные доски): Beeline cloud, Linoit, Сферум, Tilda, Task Board, Padlet, Miro, LiveBoard, Notion, RealTimeBoard, Wix.com, VK, Telegram, Jamboard, WordPress, StormBoard, ЯндексТелемост, Whiteboard Fox, Navek.Meet, Wordwall.

4. Инструменты для обработки разных типов информации (для работы с текстом, графиками, заметками, схемами и каталогами): облачные хранилища (Яндекс.Диск, Google Диск, Dropbox, PearlTrees), средства визуализации информации (Word's Cloud, MindMeister, Wordcloud.online, Flourish, Wordwall, Infogram, TextMake, Dynalist, Scrivener, Create Graphs Online Advanced, Grapher, Easel.ly), средства для создания заметок (Dropbox Paper, MS OneNote, Google Keep, ЯндексЗаметки), электронные таблицы (MS Excel, OpenOffice Calc, P7-ОфисТаблицы, FreeOffice PlanMaker, ЯндексТаблицы, МойОфис Таблица, MS Word, Writer), офисные программы (MS Office, P7-Офис, OpenOffice, LibreOffice).

5. Инструменты для изучения иностранного языка как возможности работать с иностранными источниками информации: Quizlet, TED, Kahoot, группы в социальных сетях по изучению иностранных языков, LearningApps, Padlet, Deutschland Labour, Plickers, Deutsch.info, QR-code Generator [1, 2, 5, 7].

Таким образом, процесс цифровизации оказывает влияние на все сферы жизни, затрагивая образование, с целью достижения доступности и гибкости обучения, упрощения процессов оценки достижений студентов, визуализации материала, организации учебного процесса с применением цифровых инструментов. Несмотря на преимущества и ограничения использования цифровых инструментов развития инфокоммуникативных умений студентов университета, такие умения позволяют обучающимся соответствовать требованиями современного этапа технологического развития за счет формирования готовности результативно работать с информацией, критически оценивать данные на их достоверность, грамотно применять цифровые технологии для установления коммуникативного взаимодействия и проведение групповой работы над общей задачей. Представленная в исследовании классификация цифровых инструментов развития инфокоммуникативных умений студентов университета демонстрирует возможности для развития данных умений. Применение цифровых технологий в образовательном процессе позволит студентам университета уверенно ориентироваться в информационном пространстве и успешно реализоваться в будущей профессиональной жизни.

Список литературы

1. Алехина, Н. В. Цифровое образовательное пространство в современном вузе / Н. В. Алехина, Е. В. Калугина // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 5. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32971> (дата обращения: 24.12.2025).
2. Богатырева, Ю.И. Классификация цифровых инструментов обучения для проектирования и реализации образовательного процесса / Ю. И. Богатырева, А. Н. Привалов, Л. Д. Ситникова // Современные проблемы науки и образования. 2022. – № 5. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32072> (дата обращения: 24.12.2025).
3. Бурый, А. С. Анализ и оценка возможностей цифровых инструментов для построения процессов информационного взаимодействия / А. С. Бурый, О. С. Цапина // Информационно-экономические аспекты стандартизации и технического регулирования. – 2025. – №2. – С. 82-89.
4. Быкова, А. С. Структура инфокоммуникативных умений в контексте развития надпрофессиональных компетенций / А. С. Быкова, Н. С. Сахарова // Вестник Оренбургского Государственного Университет, 2023. – № 2 (238). – С. 6-11.
5. Калимуллина, О. В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций / О. В. Калимуллина, И. В. Троценко // Открытое образование. – 2018. – №3. – С. 61-73.
6. Резникова, Я. Я. Специфика цифровизации образовательного процесса в вузе / Я. Я. Резникова, Е. В. Григорьева, Л. Р. Исмаилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №84-2. – С. 315-317.
7. Савченко, У. А. Цифровые инструменты преподавателя: организация смешанного обучения в вузе / У. А. Савченко, Н. И. Прокопенко // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2024. – №499. – С. 183-193.

ПРОБЛЕМЫ КОММЕРЦИАЛИЗАЦИИ, ДОСТУПНОСТИ И ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРИ ПОЛУЧЕНИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Востриков Д.В., Неволina В.В., д-р пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Аннотация: на протяжении длительного срока система высшего образования в Российской Федерации претерпевала множество трансформаций, не каждая из которых увенчалась успехом. Одним из первых этапов трансформации стала коммерциализация с последующим анализом доступности обучения. При развитии новых образовательных технологий, обучающиеся сталкиваются с трудностью перехода в цифровые образовательные технологии. В данной статье приведен анализ всех проблем при получении высшего образования.

Высшее образование не обеспечивается общедоступностью со стороны государства. Согласно Конституции РФ сформулировано следующее положение: «Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии» [1]. Из данного положения следует то, что право на получение высшего образования ограничивается либо способностями человека, так как конкурс предполагает отбор поступающих в зависимости от достижений в учебе, либо финансовыми возможностями, так как существует альтернатива в форме поступления на коммерческой основе. Руководство университета более привержено к коммерческому обучению людей, поскольку перекрывается бюджетный дефицит, который составляет огромные размеры. Руководство охотно изучает предложения такого рода и подсчитывает возможные прибыли. Университетские администраторы начинают всерьез размышлять, не могут ли эти предложения повредить основной деятельности университета.

Согласно данным, в 2021 году более 50% обучающихся высших учебных заведений обучались на платной основе. Эта статистика подтверждает то, что с каждым годом роль образования становится менее заметной. По этой причине происходит переориентация абитуриентов на обучение на экономическом или юридическом направлениях, поэтому увеличивается конкуренция не только за места государственного заказа, но и за места обучения за средства физических лиц (хотя это характерно для конца этого периода). Также происходит перераспределение бюджетных и коммерческих мест ввиду ограниченного количества бюджетных мест на направление подготовки [2].

Новым вызовом в модернизации процесса коммерциализации касается изменений в законодательстве. Упомянутый вызов характеризуется как этап

«наступления рынка». Происходит установление определенных ограничений, деформируется деятельность рынка образовательных услуг. Этот период можно назвать «ренессансом коммерциализации», поскольку с ростом количества студентов, получающих высшее образование, происходит значительный прирост студентов-контрактников на волне общего экономического развития страны.

Новый Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ закрепил существующие практики из проявлений коммерциализации. Особенно это касается оформления контрактной формы обучения, создания предпосылок для увеличения роли студентов-контрактников в целях выживания и развития университетов. По данным Росстата, средства, полученные от обучения студентов за счет физических лиц, составляют по разным оценкам до 75% всех внебюджетных источников финансирования высшего образования. Такое положение вещей приводит зависимость вузов от количества студентов контрактной формы обучения, часто приводит к снисходительному отношению преподавателей к неуспеваемости таких студентов. В конечном итоге студент-контрактник при неудовлетворительном обучении в ВУЗе не будет подвергнут отчислению, поскольку от этого зависят ставки преподавателей и благополучие высшего учебного заведения.

По сведениям, приведенным выше, формально наблюдается увеличение бюджетных мест. Но среди этого есть и ограничения в доступности обучения.

Высшее образование рассматривается в качестве приоритетного канала восходящей социальной мобильности, поэтому вопросы, связанные с достижением равенства шансов в области его получения, рассматриваются как проблемы социальной справедливости и социального равенства. Особенности трудностей в достижении доступности образования и его равенства определяются новыми трендами: развитием платного обучения и негосударственного сектора высшей школы на фоне усиления социального неравенства в обществе [3].

Виды доступности высшего образования подразделяются на:

- интеллектуальная;
- физическая;
- экономическая (доход семьи, стоимость обучения в вузе);
- территориальная (место проживания, количество вузов на этой территории, соотношение государственных и негосударственных вузов);
- социальная (уровень образования родителей, число детей в семье);
- академическая (соотношение количества мест в вузах и потенциальных студентов, качество полученных в школе знаний, форма обучения в вузе);
- персональные характеристики абитуриента (пол, религия, национальность, ценности, уровень здоровья).

Для обеспечения эффективности работы в рассматриваемом направлении необходимо совместно решать эти вопросы посредством организации общественного обсуждения и выработки предложений по

совершенствованию управленческих решений, принимаемых на государственном, региональном и местном уровнях.

В эпоху развития искусственного интеллекта, доступность получения высшего образования становится доступной благодаря использованию цифровых образовательных платформ. Перевод всех сторон экономической и социальной жизни в цифровую форму, обусловил значимость навыков и умений в области применения средств цифровой среды для большинства людей. По мнению специалистов, в современных условиях основой образовательного процесса является инновационность и воспитание нового поколения, готового обучаться всю жизнь и генерировать инновации. Главной задачей обучения становится «уметь учиться», быть готовым к переменам, к работе с более сложными проектами, использованию цифровых технологий, расширению кругозора. И в настоящее время процесс трансформации системы образования неразрывно связан с цифровизацией.

Суть термина «цифровизация» имеет множество трактовок:

- перевод информации в «цифру»;
- новая парадигма мысли, общения, взаимодействия друг с другом;
- новый этап развития общества, приводящий к росту качества жизни населения;
- средство усовершенствования бизнес-процессов и комплексного решения задач инфраструктурного, управленческого, поведенческого и культурного характера [4].

Благодаря цифровизации каждый может получить доступ к информации, которая ранее была доступна только для экспертов и ученых. Большинство издательств, специализирующихся на учебной литературе, переходят на электронные версии учебников и пособий. Таким образом, происходит трансформация обучения: обучающиеся имеют возможность формировать индивидуальные учебные планы, а задача преподавателя – помочь ориентироваться студентам в огромных объемах информации.

Реформа цифровизации образования предполагает оснащенность образовательных учреждений современной техникой с возможностью подключения к сети интернет, информационными системами, позволяющими получать доступ к образовательным ресурсам, результатам современных научных исследований и разработок, электронным научным библиотекам на различных языках мира. Цифровые технологии, по мнению экспертов, улучшают качество образования, но их интеграция в учебный процесс далеко не проста и сопровождается рядом проблем. Выделим основные проблемы, возникающие в процессе цифровой трансформации высшего образования:

- потребность общества на полномасштабное использование цифровых технологий на уровне университетов и недостаточным уровнем владения;
- необходимость развития исследовательских умений обучающихся в процессе изучения различных дисциплин в вузе при недостаточном уровне подготовки преподавательского состава к использованию технологий;

– необходимостью использования различных компьютерных программ и их недоступностью [5].

Поскольку изменения в сфере технологий обучения и содержания образовательной программы взаимосвязаны, то по мере таких технологических изменений будут возникать новые содержательные академические вопросы, которые потребуют новых технологических решений. По нашему мнению, образовательные учреждения должны быть обеспокоены не только продвижением технологических новшеств, но и развитием своих образовательных программ за счет уже существующей инфраструктуры.

Таким образом, современный этап развития системы образования в России характеризуется процессом трансформации самой парадигмы образования, пересмотром существующих подходов и моделей обучения. Цифровизация высшего образования вносит изменения в квалификационные требования к профессорско-преподавательскому составу и остальным работникам вуза, ставит вопрос об их традиционной роли в учебном процессе. Предполагается, что разработка технологий общественной экспертизы доступности высшего образования для социально незащищенных групп населения, в частности в гендерном аспекте, является приоритетным направлением дальнейших исследований.

Список литературы

1 Анохина Ю. А. Проблемы коммерциализации высшего образования: социокультурные и экономические аспекты // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. №9-10 (13-14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-kommertsializatsii-vysshego-obrazovaniya-sotsiokulturnye-i-ekonomicheskie-aspekty>.

2 Мычка С.Ю., Шаталов М.А. Проблемы коммерциализации высшего образования: социокультурные и экономические аспекты // Воронежский экономико-правовой институт. URL: <https://tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2017/8-prep-vysshey-shkoly/1/mychka.pdf>.

3 Апевалова З.В., Булкина К.И., Семенова А.А. Проблемы обеспечения доступности высшего образования: социальные и институциональные аспекты // Высшее образование сегодня. 2017. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obespecheniya-dostupnosti-vysshego-obrazovaniya-sotsialnye-i-institutsionalnye-aspekty>.

4 Шепелова Н.С., Шепелов Н.Н. Основные проблемы цифровой трансформации высшего образования в России // Донской Государственный Технический Университет, г. Ростов-на-Дону, Россия. URL: <http://edri.ru/article/06-02-20>.

5 Бурганова И.Н., Фарус О.А. Проблемы цифровизации высшего образования в России. URL: <https://research-journal.org/archive/7-133-2023-july/10.23670/IRJ.2023.133.83#6471470>.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИИ ГЕОЛОГА

Гаев И.А., Неволина В.В., д-р пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Подготовка специалистов-геологов представляет собой комплексный образовательный процесс, который объединяет фундаментальные научные знания с практическими умениями в области полевых и лабораторных геологических исследований.

Ступени профессионального обучения:

1. Среднее профессиональное образование (колледжи, техникумы):

Освоение базовых понятий геологии, минералогии и петрографии;

Приобретение начальных навыков полевых работ и первичной обработки данных;

Подготовка технических специалистов для участия в геологических проектах.

2. Высшее образование (бакалавриат, специалитет):

Углублённое изучение профильных геологических дисциплин;

Овладение методиками геологического картирования и разведки месторождений;

Проведение самостоятельных исследований в рамках курсовых и дипломных работ.

3. Послевузовское образование (магистратура, аспирантура):

Узкая специализация (например, в нефтегазовой геологии или геохимии);

Ведение научных исследований;

Подготовка к преподавательской деятельности [1].

Основные учебные дисциплины

В программу подготовки входят следующие блоки знаний:

Общая геология: основы геологии, историческая геология, стратиграфия.

Минералогия и петрография: изучение минералов, горных пород, кристаллических структур.

Прикладные направления: разведка полезных ископаемых, гидрогеология, инженерная геология.

Исследовательские методы: геофизические и геохимические технологии, геоинформационные системы.

Сопредельные дисциплины: география, химия, физика, палеонтология, математическая статистика.

Методы и формы учебной работы

Образовательный процесс включает разнообразные форматы:

Теоретические занятия (лекции, семинары) — формирование концептуальной базы и обсуждение актуальных вопросов геологии.

Лабораторные практикумы — работа с образцами (минералы, породы, ископаемые), использование микроскопов и аналитического оборудования.

Полевые практики (неотъемлемая часть обучения):

Составление геологических карт;

Документирование разрезов и выходов пород;

Сбор проб и фиксация наблюдений;

Применение GPS и геодезических инструментов.

Производственная практика — стажировки в геологоразведочных организациях и добывающих компаниях.

Проектная деятельность — моделирование геологических процессов и анализ данных.

В ходе обучения студенты развивают:

Аналитические навыки: чтение геологических карт, интерпретация разрезов и геохимических показателей.

Практические компетенции: обращение с буровым и геофизическим оборудованием, лабораторными приборами.

Цифровые навыки: работа с ГИС-программами (ArcGIS, QGIS) и ПО для геологического моделирования (Petrel, Surfer).

Коммуникативные способности: подготовка научных отчётов, презентаций и участие в профессиональных мероприятиях.

Система оценки результатов обучения

Контроль знаний осуществляется на нескольких уровнях:

Текущий мониторинг: тестирование, устные опросы, отчёты по лабораторным работам.

Промежуточная аттестация: зачёты и экзамены по отдельным дисциплинам.

Итоговая проверка:

Защита выпускной работы с полевыми материалами;

Сдача государственного экзамена по профильным предметам.

Дополнительная сертификация (по выбору): курсы по специализированному ПО или международным стандартам разведки.

Актуальные тенденции в геологическом образовании

Современное обучение геологов учитывает следующие направления:

Цифровизация: внедрение 3D-моделирования, дистанционных методов съёмки и анализа больших данных.

Междисциплинарный подход: связь с экологией, климатологией и планетологией.

Устойчивое развитие: акцент на экологичную добычу ресурсов и снижение антропогенного воздействия [2].

Международная интеграция: студенческие обмены, совместные экспедиции и англоязычные программы.

Социальная значимость геологического образования

Профессиональная подготовка геологов способствует решению важных общественных задач:

Обеспечение сырьевой базы (поиск нефти, газа, рудных месторождений);
Прогнозирование и минимизация геологических рисков (оползни, землетрясения);

Охрана водных ресурсов и природных экосистем;

Реконструкция климатических изменений по геологическим данным (ледниковые отложения, озёрные слои).

С точки зрения получения знаний применяются следующие подходы:

В образовательных процессах по геологии используются, например:

1. Наглядные методы — мультимедийные презентации, фрагменты учебных фильмов, 3D-графика, которые позволяют оценивать геологические процессы в динамике.

2. Активные методы — дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговая атака.

3. Кейс-метод — студенты делятся на группы для решения практических задач с конкретными ситуациями, например, на определённом месторождении.

На практике студенты делятся на бригады и выполняют работу, которая в целом характеризует состав пород и их свойства. В первую очередь необходимо использовать геологический компас. Это устройство, которое позволяет определять азимут простирания и угол падения. Благодаря этому определяются углы падения слоёв, а также возникает понимание о том, как устроено геологическое строение недр в местах естественных выходов пород на поверхность. При этом необходимо проводить камеральную работу. Она предполагает записи о породах, которые находятся в обнажениях. Заполняется в форме отчёта. При анализе пород используется геологический молоток, который позволяет расколоть породу и посмотреть, что внутри. Благодаря структуре, текстуре, цвету, твёрдости и др. параметрам определяется название породы или минерала [3].

Современные цифровые решения кардинально преобразуют процесс изучения геологии, делая его более наглядным, вовлекающим и эффективным. Это заключается в применении информационных технологий. Ими являются цифровые учебники, учебные пособия на базе искусственного интеллекта, виртуальные лаборатории, которые позволяют учащимся узнавать о геологических процессах в интерактивном режиме.

Регулярные оценки оказывают влияние на прогресс у студентов. Анализируя те или иные дисциплины и практики можно корректировать учебную программу по мере необходимости.



Рисунок 1 – Изучение обнажений и камеральная работа во время практики

Оценочные инструменты, которые применяются:

1. Тесты, опросы — помогают проверить знания по темам дисциплины.
2. Рейтинговая система — основана на использовании совокупности контрольных мероприятий по проверке пройденного материала (контрольных точек), оптимально расположенных на всём временном интервале изучения дисциплины.
3. Промежуточная аттестация — например, экзамен, который проводится в устной работе и в форме выполнения практических заданий.
4. Самоконтроль — студент в процессе изучения дисциплины готовит к контрольным мероприятиям.

Таким образом, геологическое образование сочетает научную глубину, практическую ориентированность и инновационные подходы, подготавливая специалистов для работы в сфере недропользования и экологической безопасности.

Список литературы

1. Нестеров Е.М. Докторская диссертация на тему: «Система геологического образования в современном педагогическом университете». 2005 г. 344 с.

2. Воронин Н.И. «Особенности геологического строения и нефтегазоносность юго-западной части Прикаспийской впадины» [текст] / Воронин Н.И. — Астрахань, 2004. — 164 с.

3. «Геологическая ознакомительная практика. Методические указания», составители: Н. П. Галянина, М. В. Фатюнина, издание: ОГУ, Оренбург, 2022 г., 25 с.

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ПРОЕКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Проектная деятельность является важной частью профессиональной подготовки студентов в университете, обеспечивая формирование у них необходимых компетенций, связанных с организационно-содержательными и технологическими основам разработки и реализации проектов, управления проектной деятельностью на всех ее этапах, осуществления оценки эффективности результатов проектной деятельности; развитие важных личностных качеств, таких как инициативность, самостоятельность, творческое мышление, умение работать в команде, организационные навыки, критическое мышление, настойчивость, целеустремленность, стрессоустойчивость.

В Оренбургском государственном университете студенты, изучающие дисциплину «Основы проектной деятельности. Общественные проекты», разрабатывают проекты различной тематики. В качестве наиболее актуальных сфер и направлений – образование, культурно-досуговая деятельность, здоровый образ жизни и спорт, летний отдых, помощь людям в сложной жизненной ситуации, обеспечение безопасности в цифровой среде.

В основе всех разрабатываемых студентами проектов лежит определенная общественная (или социальная проблема), требующая решения. Тему проекта студенты выбирают самостоятельно, она обсуждается с преподавателем дисциплины, редактируется, корректируется, после чего студенты индивидуально или в составе проектной команды приступают к подготовке своего проекта.

Целью данной статьи выступает представление опыта разработки студенческих общественных проектов в рамках изучения учебной дисциплины «Основы проектной деятельности. Общественные проекты», анализа тематики и содержания подготовленных студентами проектов.

Представим некоторые из проектов, которые были разработаны студентами второго курса Института общественных наук направления подготовки 37.03.01 Психология (профиль: Психология личности).

Следует отметить, что тематика проектов, которые разрабатывали студенты - будущие психологи, была разнообразной, все они отражали практические решения в рамках важных социальных проблем.

В том числе, были рассмотрены проекты, посвященные вопросам повышения качества жизни и социально-психологической адаптации людей пенсионного возраста (проект «Активное долголетие: комплексная программа социально-психологической поддержки пенсионеров»); обеспечения условий для комфортного отдыха студенческой аудитории (проект «Организация

летнего отдыха студентов»); повышению уровня физической активности в семьях (Семейный спортивный проект «Движение – это здоровье»); и многие другие актуальные темы.

Рассмотрим некоторые из проектов более подробно.

1 Проект «Группа здоровья» – это общественный проект по организации бесплатных занятий бегом, йогой и общей гимнастикой в городском парке. Проект направлен на повышение уровня физической активности населения и укрепление здоровья сообщества.

Данный проект нацелен на формирование устойчивой системы регулярных групповых тренировок (бег, йога, гимнастика) на свежем воздухе, способствующей устойчивому повышению уровня физической активности жителей района и укреплению здоровья сообщества. Еженедельные групповые тренировки на свежем воздухе лежат в основе проекта. Участники собираются в парк для утренних пробежек и упражнений: после пробежки проходят общий комплекс гимнастических упражнений, а затем – занятия йогой (растяжка и дыхание). Занятия проводятся во второй половине дня, чтобы охватить и тех, кто занят днём. Время и маршруты гибко адаптируются под потребности группы. Регулярность и разнообразие программы (пробежки, зарядка, йога) позволяют привлечь людей с разными целями и уровнями подготовки.

2 Семейный спортивный проект «Движение — это здоровье» направлен на повышение уровня физической активности в семьях через регулярные спортивные мероприятия, тренировки и соревнования. Проект решает проблему формирования привычки к регулярным физическим нагрузкам у всех членов семьи.

Проект нацелен на создание устойчивой сети семейных спортивных мероприятий и программ, способствующих регулярной физической активности и укреплению семейных связей.

3 Проект «Центр социальной адаптации для лиц, освободившихся из мест лишения свободы «В будущее»».

Данный проект нацелен на создание условий для успешной социальной адаптации и социализации лиц, освободившихся из мест лишения свободы, путем предоставления комплексной поддержки и сопровождения.

4 Социальный проект «Поколение X» направлен на улучшение качества и продолжительности жизни через вовлечение людей «позднего зрелого» возраста в оздоровительные, социальные и творческие мероприятия; сохранение и развитие физического, творческого и интеллектуального потенциала. Целевой аудиторией в рамках проекта выступают мужчины и женщины возраста «50+».

Цель проекта – адаптация к изменяющимся требованиям рынка труда; поддержание активной жизненной позиции и вовлеченности в экономическую и социальную жизнь региона; сохранение профессиональной активности и открытию новых перспектив для самореализации.

5 Проект «Организация летнего отдыха студентов» направлен на создание условий для активного, полезного и психологически комфортного

летнего отдыха студентов ОГУ. Основная идея — объединить спортивные, культурные и образовательные мероприятия в рамках летнего лагеря или серии выездных программ, способствующих укреплению здоровья, развитию личностных качеств и командного духа.

Данный проект нацелен на создание программы летнего отдыха, способствующей восстановлению эмоционального баланса, укреплению физического и психического здоровья студентов, развитию коммуникационных и лидерских навыков.

6 Проект «Активное долголетие: комплексная программа социально-психологической поддержки пенсионеров» направлен на организацию мероприятий по обеспечению психологической поддержки (индивидуальной и групповой); создание условий для социальной интеграции через клубы и мероприятия; обучение компьютерной и финансовой грамотности; оказание правовой поддержки и информирование о льготах.

Цель проекта – создание комплексной системы социально-психологической поддержки для адаптации и улучшения качества жизни людей пенсионного возраста.

Каждый проект, разрабатываемый студентами как индивидуально, так и в составе проектной команды, предусматривает проработку ряда необходимых элементов. К таким элементам относятся: обоснование актуальности проблемы, краткая аннотация проекта, формулировка цели и задач проекта, определение целевой аудитории, анализ ресурсов и рисков в рамках проектной деятельности, представление плана-графика мероприятий, SWOT- анализ проекта, PEST-анализ проекта, оценка предполагаемых результатов и перспективы дальнейшего развития проекта. Подготовленные студентами общественные проекты направлены на решение важных социальных задач. Отметим, что проектная деятельность в условиях университета обеспечивает формирование у студентов необходимых социально-личностных компетенций; способствует повышению социальной активности студенческой молодежи. В процессе разработки общественных проектов студенты приобщаются к различным видам и формам социальной практики, совершенствуют навыки командного взаимодействия, ответственного отношения к поставленным задачам и способности оценивать полученные результаты.

Список литературы

1 Актуальные вопросы современного общества, науки и образования [Электронный ресурс]: монография / Л. А. Аменицкая [и др.]. - Пенза: Наука и Просвещение, 2024. - ISBN 978-5-00236-608-8. - 288 с.

2 Гараева, Е. А. Основы проектной деятельности [Электронный ресурс]: электронный курс лекций / Е. А. Гараева; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования «Оренбург. гос. ун-т». - Оренбург: ОГУ, 2021.

3 Simakina, A. A. Realization of social projects in university conditions / A. A. Simakina, V.V. Nevolina, E. A. Garayeva // Образовательный подход «Обучение

служением»: проблемы, результаты и перспективы развития: сб. тр. конф., Ярославль, 29 нояб. 2024 г. / Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. - Ярославль: Филигрань, 2025. - . - С. 199-205.

4 Университет как пространство развития: традиции и инновации: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2025. – 553 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Современная модель организации учебной деятельности иностранных студентов при изучении русского языка – это образовательная среда, основанная на реализации совокупности методов, инструментов и подходов, используемых в образовательном процессе для обеспечения эффективности обучения и развития обучающихся. Современные образовательные технологии, используемые в процессе обучения в высшей школе, включают реализацию цифровых технологий, информационно-коммуникационных технологий, интерактивных ресурсов, электронных образовательных ресурсов и инновационных педагогических методик.

Целью настоящей статьи выступает рассмотрение современных образовательных технологий, используемых в преподавании русского языка как иностранного (РКИ). Основными методами исследования выступили – анализ научной литературы, обобщение опыта использования современных образовательных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного, представленного в научных исследованиях.

Инновационные технологии в образовании – это технологии, основанные на нововведениях: организационных (связанных с оптимизацией условий образовательной деятельности); методических (направленных на обновление содержания образования и повышение его качества) и управленческих.

Для обучающихся инновационные технологии – это возможности для эффективного использования учебно-методической литературы и материалов; получения знаний; развития мышления; формирования профессиональных компетенций; активизации исследовательской деятельности; актуализации самооценки и самоконтроля полученных знаний. Для преподавателя реализация инновационных технологий обеспечивает возможности: оперативно обновлять учебно-методическую литературу; внедрять модульные технологии обучения; использовать имитационные технологии обучения; расширить возможности контроля знаний студентов; совершенствовать качество существующих технологий подготовки специалистов [4].

Обучение русскому языку как иностранному имеет свою специфику. В настоящее время изучение методики преподавания русского языка как иностранного связано с актуализацией инновационных методов и форм работы. Реализация в процессе обучения русскому языку как иностранному методических инноваций включает использование интерактивных технологий обучения (проведение тренингов, реализация игровых форм взаимодействия преподавателя и студентов в процессе занятия), инновационных видов и форм

работы, обеспечивающих интерактивную, творческую, динамичную образовательную среду.

В работе А.А. Ван-Чан-Жоу рассматриваются ресурсы сети Интернет, применяемые преподавателем в процессе дистанционного обучения для формирования образовательной среды. В качестве примера представлен ресурс, позволяющий геймифицировать процесс обучения, – WordWall. Автором статьи охарактеризован интерфейс систем, приведены примеры использования электронных устройств в процессе преподавания русского языка как иностранного при работе над учебными темами; рассмотрены подходы к классификации интерактивных средств обучения, на основании которых они подразделяются на обучающие; тренажеры; информационно-поисковые или информационно-справочные; контролирующие; демонстрационные; учебно-игровые. По мнению автора, реализация в процессе обучения рассмотренных в исследовании средств позволяет преподавателю оперативно создавать интерактивные упражнения, полезные в использовании [3].

Исследователи Т.А. Борзова, О.А. Воронина рассматривают практику использования тренинговых технологий в изучении русского языка как иностранного. Авторы статьи отмечают, что тренинговые технологии в обучении русского языка как иностранного предусматривают использование практических заданий и упражнений, направленных на развитие навыков и компетенций, связанных с эффективным общением на русском языке.

Рассматривая тренинг как одну из форм активного обучения, авторы отмечают, что его применение на занятиях по РКИ будет способствовать улучшению коммуникативных навыков и изучения русского языка как иностранного; повышению мотивации и вовлеченности студентов в процесс обучения, так как тренинги создают интерактивную и динамичную обучающую среду; развитию критического и творческого мышления у студентов. Однако, исследователи обращают внимание и на то, что «существуют определенные ограничения в использовании тренинговых технологий на занятиях РКИ: во-первых, требуется большой объем времени для планирования и подготовки занятий, во-вторых, необходимы определенные технические возможности для проведения он-лайн-тренингов, в-третьих, не все студенты обладают одинаковым уровнем языковой подготовки, и некоторые могут испытывать трудности с пониманием материала» [2].

В работе М.А. Калашниковой представлен практический опыт использования электронных ресурсов, работающих на базе ИИ. Автор статьи отмечает, что электронные ресурсы предоставляют уникальные возможности для персонализации процесса обучения, автоматизации оценки и создания интерактивных практик, что делает изучение русского языка более эффективным и привлекательным. Проанализированные в публикации электронные ресурсы используют различные аспекты ИИ, такие как машинное обучение, алгоритмы персонализации и распознавание речи, чтобы сделать процесс обучения более интерактивным и эффективным. По мнению автора публикации, они предоставляют слушателям возможность изучать русский

язык в удобном для них темпе и стиле, что способствует более глубокому пониманию и усвоению языка [6].

Рассматривая опыт использования современных образовательных технологий в преподавании русского языка как иностранного, исследователи акцентируют внимание на использовании дистанционных форм обучения и включении игровых методов в проведении учебных занятий. Применение инновационных технологий в образовательном процессе — это предоставление студентам необходимой учебной информации, организация дистанционного изучения языка и полезный практический материал для преподавателя. В качестве примера приводятся открытые образовательные ресурсы, сервисы для написания дополнительных пособий, тематических текстов (Л.М. Специан) [8].

Как отмечают И.В. Адигезалова, Е.А. Ядрихинская, в методике преподавания русского языка как иностранного значительно возрос интерес к поиску новых подходов, методов и форм работы, поскольку основные методические инновации связаны с применением интерактивных методов, непосредственно связанных с диалоговым обучением и основанных на тесном взаимодействии преподавателя русского языка и иностранного учащегося. Любое нововведение, которое позволяет реализовать совершенно новые педагогические приемы, повышает уровень работы преподавателя РКИ, так как является одним из способов изменения и совершенствования образовательного процесса, повышения его качества, доступности и эффективности. В этой связи, авторы публикации рассматривают наиболее актуальные инновационные методы преподавания РКИ: IT-метод; метод проблемного обучения; метод проектов; работа в команде; игра [1].

Представляя практический опыт использования современных образовательных технологий в обучении русскому языку как иностранному, Синь Чжоэр отмечает, что они играют важную роль в совершенствовании образовательного процесса, делая его более актуальным, эффективным и отзывчивым к потребностям современного общества. Данные технологии не просто придают новизну образовательному процессу; они способствуют формированию более глубокого и осмысленного обучения, готовя учащихся к жизни и работе в мире, который неизменно изменяется и развивается. Особенно важно, как отмечает автор публикации, что современные образовательные технологии могут способствовать развитию таких качеств, как критическое мышление, креативность и гибкость, которые являются ключевыми для успешной адаптации к будущим вызовам. В этой связи, они представляют собой мощный инструмент для развития и трансформации системы образования [7].

Важную роль в образовании, включая обучение русскому языку как иностранному, играют информационно-коммуникационные технологии.

Как отмечает Н.А. Еременко, реализация современных информационных технологий при обучении русскому языку как иностранному позволяет использовать различные онлайн-платформы, приложения и программное обеспечение. Кроме того, в обучении русскому языку как иностранному

используются интерактивные учебники, онлайн-курсы, мультимедийные материалы, аудио- и видеоматериалы, что обеспечивает студентам возможности изучать содержание дисциплины с носителями языка. Инновационные методики используются для создания виртуальной коммуникационной среды, в которой обучающиеся совершенствуют навыки разговорного языка, используя чат-боты и видеокommunikации с носителями языка, в том числе в дистанционном формате. В работе автор актуализирует принципы обучения русскому языку как иностранному с использованием информационных технологий обучения, среди которых принципы индивидуализации и активного взаимодействия участников образовательного процесса [5].

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволил уточнить, что современными образовательными технологиями, используемыми в практике преподавания русского языка как иностранного, являются: информационные технологии; технологии дистанционного обучения; технологии, основанные на внедрении игровых методов в образовательный процесс (геймификация); тренинговые технологии. Кроме того, актуальными инновационными методами в преподавании русского языка как иностранного в настоящее время являются – метод проблемного обучения; метод проектов; командные виды и формы обучения; игровые методы обучения.

Вместе с другими авторами, мы отмечаем, что обучение русскому языку как иностранному имеет свою специфику. Изучение методики преподавания русского языка как иностранного связано с актуализацией инновационных методов и форм работы. Реализация в процессе обучения русскому языку как иностранному методических инноваций включает использование интерактивных технологий обучения, включая проведение тренингов, реализация игровых форм взаимодействия преподавателя и студентов в процессе занятия, то есть инновационных видов и форм работы, обеспечивающих интерактивную, творческую, динамичную образовательную среду.

Список литературы

1 Адигезалова, И.В. Использование инновационных технологий при обучении русскому языку как иностранному / И.В. Адигезалова, Е.А. Ядрихинская // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2024. - № 5 (52). – С. 19-22.

2 Борзова, Т.А. Специфика применения тренинговых технологий на занятиях по РКИ / Т.А. Борзова, О.А. Воронина // Мир науки, культуры, образования. – 2023. - № 3 (100). – С. 157-159.

3 Ван-Чан-Жоу, А. А. Интерактивные средства в преподавании РКИ / А.А. Ван-Чан-Жоу // Современные образовательные технологии и тенденции в преподавании русского языка как иностранного: материалы научно-методического семинара для преподавателей и специалистов, работающих с

иностранцами учащимися, 26 апреля 2022 г. / под ред. У.С. Кутяевой, Е. С. Рябцевой. – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2022. – С. 5-9.

4 Гараева, Е.А. Инновационные процессы в образовании в условиях цифровизации общества [Электронный ресурс]: учебное пособие / Е.А. Гараева; Оренбургский гос. ун-т. – Электрон. дан. - Оренбург: ОГУ, 2022. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

5 Еременко, Н.А. К вопросу о современных информационных технологиях в обучении русскому языку как иностранному / Н.А. Еременко // Межкультурная коммуникация и СМИ. – 2023.- № 24. – С. 30-34.

6 Калашникова, М.А. Использование электронных ресурсов в преподавании РКИ / М.А. Калашникова // Гуманитарный научный вестник. - 2025. - №5. – С. 152-158.

7 Синь Чжозэр Современные образовательные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Синь Чжозэр // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2024. - № 3-4 (90). – С. 7-10.

8 Специан, Л.М. Современные образовательные технологии в преподавании русского языка как иностранного / Л.М. Специан // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сб. статей XX Международной науч.-практ. конф. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2023. – С. 18-20.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Гиндер М.В.¹, канд. мед. Наук, Кудашева К.В.²

¹Санкт – Петербургское государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Медицинский колледж №1»,

²Университетский колледж

Современный университет функционирует в условиях парадигмы «образование на протяжении всей жизни» и высокой конкуренции на рынке образовательных услуг. Ключевым критерием его успешности выступает качество образования, понимаемое как комплексная характеристика, отражающая степень соответствия результатов подготовки обучающихся федеральным государственным образовательным стандартам, потребностям личности и общества. Однако в фокусе традиционных систем менеджмента качества (СМК) зачастую находятся академические результаты, материально-техническое оснащение и методическое обеспечение, тогда как антропоцентрический аспект, а именно здоровье студентов и преподавателей как фундаментальное условие продуктивной деятельности, остается периферийным.

Актуальность исследования обусловлена тревожной статистикой, свидетельствующей о негативной динамике показателей здоровья студенческой молодежи. По данным Министерства здравоохранения РФ, лишь около 10-15% выпускников школ могут быть отнесены к категории абсолютно здоровых. За период обучения в вузе распространенность хронических заболеваний возрастает в 1,5-2 раза, усугубляются нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, невротические и депрессивные расстройства. Интенсификация учебного процесса, внедрение балльно-рейтинговых систем, возрастающая академическая нагрузка, страх неудачи и неопределенность будущего формируют состояние хронического учебного стресса, который блокирует когнитивные функции и снижает мотивацию. Для достижения высокого профессионального уровня и качества выпускника учебного заведения инновации активно внедряются на разных этапах подготовки специалистов: в сферах образования, организации, системы управления, технологий [1].

Таким образом, возникает научная проблема: существующие подходы к управлению качеством университетского образования недостаточно интегрируют здоровьесберегающий компонент как системообразующий фактор. Цель статьи – проанализировать актуальные проблемы качества высшего образования через призму здоровьесберегающих технологий (ЗСТ) и обосновать пути их интеграции в образовательную политику вуза. Для достижения цели поставлены следующие задачи: 1) выявить ключевые проблемы образовательной среды, деструктивно влияющие на здоровье

субъектов; 2) систематизировать современные подходы к пониманию ЗСТ в университетском контексте; 3) предложить модель включения здоровьесберегающих критериев в СМК вуза.

Высококачественный анализ эффективности методической работы позволяет выявить главные противоречия в её организации, спланировать её становление на базе настоящих запросов и интересов педагога. Любой вид деятельности завершается неким итогом, по которому оценивается проведённая работа [2]. Качество образовательного процесса детерминировано качеством среды, в которой он протекает. Можно выделить несколько групп проблем, снижающих здоровьесберегающий потенциал университета.

1.1. Организационно-педагогические проблемы: Несоблюдение гигиенических норм организации учебного процесса (перенасыщенность расписания, «окна», проведение контрольных мероприятий в первые и последние дни недели). Преобладание пассивных, аудиторно-центрированных форм обучения, вызывающих гиподинамию и сенсорное голодание. Жесткая, зачастую негибкая балльно-рейтинговая система, фокусирующаяся на неудачах и порождающая «синдром отличника» и выученную беспомощность.

1.2. Психолого-педагогические проблемы: Авторитарный или отстраненный стиль педагогического общения, отсутствие психологической поддержки и индивидуализированной обратной связи. Высокий уровень академических требований при недостаточной сформированности у студентов навыков самоорганизации, тайм-менеджмента и стресс-менеджмента. Конфликтность межличностных отношений в студенческих группах и с преподавателями.

1.3. Цифро-экологические проблемы: Неэргономичное использование цифровых технологий, ведущее к цифровому переутомлению, компьютерному зрительному синдрому, киберболезни. Информационная перегрузка и многозадачность, фрагментирующие внимание и препятствующие глубокой когнитивной обработке материала. Стирание границ между учебой и отдыхом, обусловленное постоянной онлайн-доступностью.

1.4. Ценностно-мотивационные проблемы: Культура гиперуспешности и пренебрежительное отношение к режиму труда и отдыха в академической среде. Недооценка значимости физической культуры и профилактических практик самими студентами. Отсутствие целостной системы формирования культуры здоровья как части профессиональной и личностной компетентности будущего специалиста.

Эти проблемы носят системный характер и не могут быть решены разрозненными мероприятиями. Они требуют внедрения комплексных здоровьесберегающих технологий. Нравственное воспитание подрастающего поколения обусловлено изменением условий экономического развития общества, коммерциализацией социальных отношений и демократизацией образования [3].

Здоровьесберегающая технология (ЗСТ) в образовании – это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной

среды, направленных на сохранение здоровья субъектов образовательного процесса на всех уровнях – от индивидуального до институционального.

В университетском контексте ЗСТ можно классифицировать по нескольким основаниям:

По уровню воздействия:

Институциональные: Оптимизация расписания, внедрение «здорового» дизайна аудиторий (освещение, мебель, озеленение), организация качественного питания, развитие спортивной инфраструктуры, корпоративные программы wellness.

Процессуально-педагогические: Применение методов активного обучения (кейс-стади, проектная работа, peer-to-peer), проведение динамических пауз, соблюдение санитарно-гигиенических требований, гибкая система оценивания.

Психолого-педагогические: Тренинги стрессоустойчивости, тайм-менеджмента, программы психологического сопровождения (тьюторство, кураторство), развитие эмоционального интеллекта педагогов.

Личностно-ориентированные (обучающие саморегуляции): Образовательные модули по основам здорового образа жизни, методики ментального здоровья (mindfulness, когнитивно-поведенческие техники), формирование цифровой гигиены.

По объекту воздействия: Технологии, направленные на физическое здоровье (эргономика, физкультминутки), психическое здоровье (релаксация, арт-терапия), социальное здоровье (тимбилдинг, инклюзивные практики).

Потенциал ЗСТ заключается не только в профилактике заболеваний, но и в прямом повышении качества образования. Снижение уровня стресса улучшает память, концентрацию и креативность. Активные формы обучения повышают вовлеченность и глубину понимания. Формирование навыков саморегуляции делает студента субъектом своего образования и карьеры. Таким образом, ЗСТ работают на достижение ключевых результатов обучения.

В этой связи менеджмент исходит из того, что необходимо идти от обучения всех к обучению каждого, пересмотреть и оптимизировать наборы учебно-методических и организационных решений, информационных материалов, инструментов, использовать быстро растущий потенциал образовательных технологий. Трансформация, как процесс обновления, не означает абсолютного отказа от важных констант образования, проверенных временем, а предусматривает сохранение разумного баланса старого и нового в достижении эффективного развития [4].

Для преодоления разрыва между декларацией ценности здоровья и реальной практикой необходим системный подход. Предлагаемая модель интеграции включает три взаимосвязанных уровня.

Уровень 1. Институционально-стратегический.

Внутренние нормативные акты: Закрепление принципов здоровьесбережения в миссии, стратегии развития и Политике в области

качества вуза. Разработка и принятие локального акта «О здоровьесберегающей деятельности университета».

Организационная структура: Создание междисциплинарного координационного совета по здоровьесбережению с участием представителей администрации, НИИ медицины труда, кафедр психологии, физической культуры, учебно-методического управления.

Ресурсное обеспечение: Бюджетирование здоровьесберегающих мероприятий, инвестиции в современную эргономичную мебель, рекреационные зоны, аппаратуру для мониторинга здоровья (по показаниям).

Уровень 2. Процессуально-педагогический.

Модернизация образовательных программ: Включение в вариативную часть ОП компетенций, связанных с самоорганизацией, управлением здоровьем, психологической устойчивостью. Интеграция здоровьесберегающих модулей в дисциплины (например, «Эргономика рабочего места» для IT-специальностей, «Профилактика эмоционального выгорания» для педагогов и медиков).

Обновление фонда оценочных средств: Смещение акцента с карательной функции контроля на диагностическую и развивающую. Широкое использование портфолио, проектов, самооценки и взаимооценки. Запрет на проведение более одной сложной контрольной работы в день.

Повышение квалификации преподавательского состава: Обязательные тренинги и курсы по здоровьесберегающей дидактике, психологии педагогического общения, профилактике профессионального выгорания преподавателей. Процесс получения высшего образования основан на взаимодействии преподавателя и студента. В рамках образовательного процесса требования предъявляются и к преподавателю, и к студенту. Для педагога это уровень образования, квалификация, научные достижения. Кроме того, чем выше этот уровень, тем качественнее должны показывать результаты обучающиеся. С другой стороны, студент также должен иметь определенный уровень знаний, если речь идет о новой ступени образования [5].

Уровень 3. Личностно-рефлексивный.

Мониторинг и обратная связь: Регулярное (не реже раза в год) проведение анонимного мониторинга психологического климата, уровня учебного стресса и удовлетворенности образовательной средой с помощью валидных опросников. Публичное обсуждение результатов и принятие корректирующих мер.

Развитие студенческих инициатив: Поддержка студенческих клубов и волонтерских проектов, пропагандирующих здоровый образ жизни (от спортивных секций до групп взаимопомощи по ментальному здоровью).

Формирование культуры заботы о себе: Продвижение через все каналы коммуникации ценности баланса, осознанности и ответственного отношения к своему физическому и психическому ресурсу как неотъемлемой части профессионализма.

Развитие социальных компетенций считается одной из лучших инвестиций, которые сотрудник может сделать в своей карьере, поскольку они никогда не выходят из моды. Кроме того, с развитием искусственного интеллекта все большее значение приобретают социальные компетенции, поскольку это именно тот тип навыков, который роботы не могут автоматизировать [6]. Критериями эффективности здоровьесберегающей деятельности и, следовательно, новыми показателями качества образования должны стать: динамика показателей заболеваемости (по данным ежегодных диспансеризаций); уровень учебной мотивации и академической вовлеченности (по опросам); индекс психологического благополучия студентов и преподавателей; количество и качество реализуемых студенческих wellness-инициатив. Участие студентов и преподавателей в программах мобильности вносит важный вклад в процесс интернационализации университетов, в формирование современного конкурентоспособного специалиста, а также в гармонизацию учебных программ, разработку нормативных, методических документов и другие вопросы по организации изменений в системе высшего образования [7].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что проблемы качества университетского образования и проблемы сохранения здоровья его субъектов неразрывно связаны. Качество в современной трактовке не может быть сведено лишь к академическим достижениям, игнорируя «цену» этих достижений для личности. Внедрение здоровьесберегающих технологий — это не дань моде и не дополнительная нагрузка на администрацию, а стратегическая инвестиция в человеческий капитал университета, в его устойчивое развитие и конкурентоспособность. Для повышения качества обучения необходимо обновление учебных программ, усиление практической направленности курса и подготовка квалифицированных преподавателей [8]. Здоровый образ жизни — это здоровая окружающая среда и четко определенный стиль жизни человека. В последние годы среди населения наблюдается все большее пренебрежение к собственному здоровью, что привело к росту интереса ко всем сферам здорового образа жизни не только как к ценности, но и как к объекту реального исследования [9].

Преодоление выявленных проблем требует перехода от точечных, факультативных мероприятий к целостной системе, в которой здоровьесберегающий подход пронизывает все аспекты деятельности вуза: от разработки стратегии до повседневного взаимодействия преподавателя и студента. Предложенная трехуровневая модель интеграции позволяет рассматривать ЗСТ как ядро новой, антропоцентрированной парадигмы управления качеством высшего образования, где успех измеряется не только знаниями и навыками выпускника, но и его способностью сохранять высокую продуктивность, адаптивность и психофизиологическое благополучие в динамичном, стрессогенном мире.

Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку конкретных диагностических инструментов для оценки здоровьесберегающего

потенциала образовательных программ и на изучение долгосрочного влияния внедренных ЗСТ на профессиональную успешность и качество жизни выпускников.

Список литературы

1. Талицких, А. А. Аксиология и инноватика в образовательном пространстве / А. А. Талицких, М. В. Гиндер // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Оренбург, 20–21 мая 2021 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2021. – С. 478-481. – EDN TVMWVL.

2. Гиндер, М. В. Система методической деятельности в образовательной организации / М. В. Гиндер, К. В. Кудашева, А. А. Талицких // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Оренбург, 20–21 мая 2021 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2021. – С. 332-334. – EDN FCSTJU.

3. Гиндер, М. В. Имидж преподавателя медицинского вуза / М. В. Гиндер // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Оренбург, 26–27 мая 2022 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2022. – С. 423-425. – EDN ILRVXO.

4. Кирьякова, А. В. Трансформации профессионального образования: аксиологические доминанты педагогического менеджмента / А. В. Кирьякова, И. Д. Белоновская // Менеджмент XXI века: формирование суверенной системы образования Российской Федерации : Материалы XXII международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22–23 ноября 2023 года. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2024. – С. 64-67. – EDN TXGJSV.

5. Гиндер, М. В. Эффективность педагогического взаимодействия преподавателя и студента в высшей школе / М. В. Гиндер // Общество, образование, наука в современных парадигмах развития : Сборник трудов по материалам II Национальной научно-практической конференции, Керчь, 11 декабря 2021 года. – Керчь: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2021. – С. 139-142. – EDN DOZQQE.

6. Кирьякова, А. В. Диагностические ракурсы университетского образования / А. В. Кирьякова, В. В. Мороз // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Оренбург, 26–27 мая 2022 года. – Оренбург:

Оренбургский государственный университет, 2022. – С. 530-535. – EDN KUFHIW.

7. Гиндер, М. В. Обеспечение информационной безопасности в цифровой образовательной среде / М. В. Гиндер, К. В. Кудашева, А. А. Талицких // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : Сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции, Оренбург, 26–27 января 2022 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2022. – С. 35-41. – EDN VISEAR.

8. Гиндер, М. В. О роли наставничества в поликлинической терапии / М. В. Гиндер, К. В. Кудашева // Образование и наука: современный вектор развития : Материалы IV Национальной научно-практической конференции, Керчь, 12–13 мая 2025 года. – Керчь: Керченский государственный морской технологический университет, 2025. – С. 392-395. – EDN MYWEEE.

9. Гиндер, М. В. Механизмы формирования ценности здорового образа жизни у молодого поколения / М. В. Гиндер, К. В. Кудашева // Актуальные проблемы прикладной биотехнологии и инженерии : Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Оренбург, 19 июня 2025 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2025. – С. 352-355. – EDN NLIZEV.

УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Гордиенко П.В., Каргапольцева Д.С., канд. пед. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Современные трансформации профессиональной среды предъявляют новые требования к выпускникам вузов, выдвигая на первый план не только уровень предметных компетенций, но и способность к самостоятельному решению комплексных практических задач. В этих условиях проектная деятельность становится ключевым элементом образовательного процесса, формирующим профессиональную идентичность студентов. Однако эффективность данного подхода напрямую зависит от глубины учебно-профессиональной мотивации обучающихся, которая выступает основным катализатором их вовлечённости. Управление этим ресурсом приобретает стратегическое значение для педагогической практики, обеспечивая переход от формального выполнения заданий к осознанному профессиональному становлению.

Практика внедрения проектного обучения выявила парадоксальную ситуацию: несмотря на декларируемую ориентацию на реальные профессиональные контексты, у значительной части студентов наблюдается снижение внутренней мотивации. Это обусловлено недостаточной дифференциацией стимулирующих механизмов и преобладанием стандартизированных подходов к организации работы. Как следствие, проекты часто выполняются поверхностно, без глубинного погружения в проблематику, что минимизирует их образовательный потенциал. Накопление такого опыта ведёт к эрозии профессиональных ориентаций и снижению готовности выпускников к решению нестандартных задач.

В качестве решения обозначенной проблемы предлагается целенаправленная интеграция в проектную деятельность двух взаимодополняющих элементов: геймификации и развитых форм командного взаимодействия. Первый компонент обеспечивает персонализацию образовательной траектории через систему прогрессивных достижений, второй – формирует социально-психологические условия для профессиональной самореализации. Такая комбинация направлена на активизацию внутренних мотивационных ресурсов студентов, что составляет основную цель исследования – разработку научно обоснованных рекомендаций по управлению учебно-профессиональной мотивацией в проектной работе.

Для достижения поставленной цели определены три взаимосвязанные задачи: концептуальный анализ теоретических основ мотивации в контексте проектной деятельности, эмпирическое выявление специфических факторов демотивации в вузовской среде и проектирование практико-ориентированной

модели управления мотивационными процессами. Реализация этих этапов позволит создать комплексный инструментарий, сочетающий педагогические подходы с психологическими механизмами стимулирования. Ожидаемым результатом выступает модель, способная повысить качество профессиональной подготовки через усиление мотивационного компонента проектной работы.

Учебно-профессиональная мотивация представляет собой систему внутренних и внешних побуждений, направляющих познавательную активность студентов на освоение компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Она выполняет интегрирующую функцию в образовательном процессе, объединяя личностные установки обучающихся и требования образовательной среды и таким образом обеспечивая направленность учебной деятельности. Компоненты мотивации включают как интрапсихические факторы, так и внешние стимулирующие условия, которые совместно формируют устойчивые учебные и профессиональные мотивы. Осмысление сущности учебно-профессиональной мотивации служит теоретической основой для дальнейшего эмпирического исследования и разработки эффективных механизмов управления мотивацией в проектной деятельности.

В образовательной практике мотивация традиционно подразделяется на внутреннюю и внешнюю, что обусловлено разными источниками её формирования. «Мотивация может быть внутренней и внешней. Внутренняя мотивация связана с содержанием деятельности, с её значимостью для самого индивида. Внешняя мотивация обусловлена факторами, находящимися вне деятельности, такими как вознаграждение, избегание наказания, социальное признание [12, с.265]». Внутренняя мотивация, основанная на познавательном интересе, способствует более глубокому усвоению материала, тогда как внешние стимулы часто оказывают краткосрочное воздействие.

Динамика мотивационных приоритетов демонстрирует зависимость от этапа обучения. У студентов младших курсов преобладают социальные мотивы адаптации в академической среде и общие познавательные интересы. На старших курсах доминирующую роль приобретают профессионально-ориентированные мотивы, связанные с будущей карьерой и специализацией. Такая трансформация отражает естественный процесс интеграции учебной деятельности с профессиональными устремлениями.

Проектная деятельность выступает катализатором профессиональной мотивации студентов за счёт воссоздания элементов реальной рабочей среды. Моделирование практико-ориентированных задач требует от обучающихся синтеза теоретических знаний с прикладными компетенциями, что формирует осознанную связь между учебным процессом и будущей профессиональной деятельностью. Самостоятельный характер проектов стимулирует развитие внутренней мотивации через непосредственное участие в решении актуальных проблем предметной области.

Отечественная практика проектного обучения сталкивается с системными проблемами, связанными с ограниченностью ресурсной базы образовательных учреждений. Недостаточное материально-техническое обеспечение и дефицит квалифицированных кадров создают существенные препятствия для реализации проектных методик. Фрагментарность интеграции проектной деятельности в учебные планы приводит к отсутствию системного подхода, что негативно отражается на устойчивости мотивации студентов. Эти факторы формируют ситуацию, когда проектная работа воспринимается как дополнительная нагрузка, а не как инструмент профессионального развития.

Зарубежный опыт демонстрирует эффективность институциональных механизмов, направленных на поддержку проектного обучения. Введение стандартизированных методик оценки проектов обеспечивает объективность обратной связи и повышает прозрачность образовательного процесса. Тьюторское сопровождение на всех этапах реализации проектов способствует формированию индивидуальных траекторий развития студентов. Такие подходы создают устойчивую мотивационную среду, где учебно-профессиональные задачи согласуются с личными образовательными целями обучающихся.

Методологическая основа исследования включала комбинированный подход с использованием анкетирования и фокус-групп. Анкетирование проводилось среди 150 студентов технических и гуманитарных направлений, участвовавших в проектной деятельности за последние два года. Фокус-группы были организованы для углубленного анализа проблемных зон на разных стадиях проектного цикла – от постановки задач до итоговой презентации результатов. Такой подход обеспечил репрезентативность данных и комплексность выявленных закономерностей.

Анализ эмпирических данных позволил выделить три ключевых фактора снижения мотивации. Первый фактор – дисбаланс между сложностью проектных задач и текущим уровнем компетенций студентов, приводящий к эмоциональному выгоранию. Второй фактор – отсутствие прозрачных критериев оценки, создающее неопределенность в понимании ожиданий. Третий фактор – недостаточная или несвоевременная обратная связь от кураторов проектов, снижающая вовлеченность в деятельность.

Модель опирается на интеграцию когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов мотивации и рассматривает их как элементы единой системы, обеспечивающей целостный подход к управлению учебно-профессиональной деятельностью студентов. Когнитивный компонент включает формирование учебных целей, осознание профессиональных перспектив и механизмы саморегуляции; эмоциональный компонент отражает интерес, удовлетворённость и эмоциональную вовлечённость; поведенческий компонент проявляется в активности, настойчивости и реальных учебно-практических действиях учащихся. «С позиции исследования проблемы динамики учебной мотивации студентов гуманитарного вуза наиболее приемлемыми являются определения мотива как внутреннего побуждения к

деятельности, связанного с удовлетворением потребностей субъекта (А.Н. Леонтьев); мотивации как иерархической системы мотивов, выступающих осознанными побуждениями к различным видам деятельности (Н.А. Бакшаева); учебной мотивации как совокупности мотивов, в которых отражается отношение студентов к учению и формируется установка на комплекс определенных действий, направленных на достижение его результата (А.В. Белошицкий, М.В. Ляшенко) [3, с.5]." Интеграция указанных компонентов позволяет проектировать управленческие воздействия, направленные на корректировку когнитивных ориентиров, эмоциональной поддержки и мотивирующих поведенческих практик, что обеспечивает возможность целенаправленной оценки эффективности модельных мероприятий в образовательном процессе.

Геймификация проектной деятельности представляет собой методику применения игровых элементов в образовательном процессе. Ключевыми инструментами выступают балльно-рейтинговая система оценки, виртуальные достижения и ситуационные кейсы, которые трансформируют учебные задачи в соревновательные форматы. Балльно-рейтинговая система обеспечивает прозрачность критериев оценивания, формируя у студентов понимание связи между усилиями и результатом. Виртуальные достижения в виде бейджей или уровней создают дополнительные стимулы для вовлечения в проектную работу, усиливая познавательный интерес.

Командное взаимодействие в проектной деятельности структурируется через ролевое распределение задач, где каждый участник получает конкретные обязанности согласно компетенциям. Рефлексивные сессии после этапов проекта позволяют анализировать групповую динамику и корректировать стратегию сотрудничества. Такой подход формирует ответственность за коллективный результат, поскольку индивидуальный вклад становится видимым для всей команды. Систематическое проведение рефлексии способствует развитию навыков коммуникации и взаимопомощи, что положительно влияет на мотивацию достижения общей цели.

Внедрение разработанной модели управления мотивацией требует поэтапной модификации учебных планов с интеграцией проектных модулей в содержание дисциплин. Это предполагает выделение регулярных временных интервалов для реализации проектов в рамках основных образовательных программ. Параллельно необходима системная подготовка преподавательского состава к выполнению функций тьюторов через организацию специализированных тренингов и методических семинаров. Дополнительным условием выступает создание цифровой платформы для отслеживания динамики мотивационных показателей студентов в ходе проектной деятельности.

Экспериментальная проверка подтвердила эффективность синтеза геймификации и командного взаимодействия в проектной деятельности. Механизмы достижения прогрессивных уровней сложности и система коллективной ответственности стимулируют внутреннюю мотивацию

студентов к профессиональному развитию. Реализация этих принципов минимизирует формальный подход к выполнению проектов, формируя осознанное отношение к будущей карьере.

Разработанная модель управления мотивацией обладает значительным практическим потенциалом благодаря модульной структуре, позволяющей адаптировать её к различным образовательным программам. Ключевым преимуществом системы выступает наличие измеримых показателей вовлечённости: глубины проработки задач, регулярности взаимодействия в командах, качества презентации результатов. Эти критерии обеспечивают объективность оценки динамики мотивационных изменений.

Внедрение предложенных инструментов требует комплексной трансформации образовательного процесса: перехода от оценки конечных продуктов к мониторингу процессуальной активности, разработки цифровых платформ для геймифицированных сценариев. Особое значение приобретает подготовка преподавателей к использованию мотивационных технологий, включая формирование навыков фасилитации групповой динамики и персонализации учебных траекторий.

Перспективным вектором дальнейших исследований выступает разработка адаптивных алгоритмов мотивационного воздействия на основе анализа цифрового следа студентов. Интеграция данных об активности в образовательных платформах с психометрическими показателями позволит создавать предиктивные модели персонализированного стимулирования профессионального развития.

Список литературы

1. Абросимова С.А., Рыжкова Н.В. Историографический обзор проектной деятельности в педагогическом образовании России // Педагогический журнал. – 2021. – №5. – С. 47–55.
2. Асенова З.Т. Применение зарубежного опыта управления проектами в российской практике // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). – 2018. – №1. – С. 37–41.
3. Банасевич А.Д. Мотивация учебной деятельности студентов вуза: основные понятия и проблемы исследования // Научные труды московского гуманитарного университета. – 2023. – №4. – С. 4–8.
4. Варенина Л.П. Геймификация в образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – №6. – С. 314–317.
5. Волкова Т.Г., Таланова И.О. Геймификация в образовании: проблемы и тенденции // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – №5. – С. 26–33.
6. Денисова О.П. Психология и педагогика. – Москва: ФЛИНТА, 2025. – 237 с.
7. Дмитриев А.Г., Чальян А.А. Образовательные проекты, виды и тенденции // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – №2. – С. 233–237.

8. Казун А.П., Пастухова Л.С. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран // Образование и наука. – 2018. – №2. – С. 32–59.
9. Ковшова Ю.Н., Сухоносенко М.Н. Модель использования геймификации в педагогическом вузе на примере обучения студентов математическим дисциплинам // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – №3. – С. 152–156.
10. Короткевич Э.Р. Учебная мотивация современного студента в контексте теории достижения целей // Образовательные ресурсы и технологии. – 2019. – №3. – С. 27–32.
11. Мироненко Н.В., Леонова О.В. Эволюция развития проектного управления в России и за рубежом // Управленческое консультирование. – 2017. – №6. – С. 65–72.
12. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И., Столяренко В.Е. Психология и педагогика. – Ростов н/д: Феникс, 2012. – 636 с.
13. Тукубаев З.Б., Умаров А.А. Модель управления качеством образования в вузе // Управление большими системами. – 2012. – №37. – С. 95–144.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ГЕНЕРИРУЕМЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Греков М.В.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

В условиях цифровой трансформации образования существенно возрастает роль электронных и цифровых учебных материалов. Современные образовательные платформы, системы дистанционного обучения и интеллектуальные обучающие среды всё чаще используют автоматически или полуавтоматически генерируемые учебные материалы. К ним относятся тексты лекций, задания, тесты, пояснительные материалы, а также вспомогательный контент, формируемый на основе шаблонов, алгоритмов или технологий искусственного интеллекта.

Использование генеративных подходов позволяет значительно сократить время разработки учебных ресурсов, обеспечить их оперативное обновление и адаптацию под индивидуальные особенности обучающихся. Однако наряду с очевидными преимуществами возникает ряд проблем, связанных с качеством таких материалов. Генерируемый контент может содержать логические несоответствия, методические ошибки, недостаточную глубину изложения или не учитывать уровень подготовки целевой аудитории. В результате снижается эффективность обучения и возрастает нагрузка на преподавателей, вынужденных выполнять дополнительную проверку и корректировку материалов.

Целью данной статьи является анализ существующих проблем качества генерируемых учебных материалов и рассмотрение основных направлений их совершенствования. В рамках работы ставятся следующие задачи: определить ключевые критерии качества учебных материалов, выявить особенности и ограничения генеративных подходов, а также рассмотреть методы и технологии, направленные на повышение педагогической эффективности автоматически создаваемого образовательного контента.

Генерируемые учебные материалы представляют собой образовательный контент, создаваемый с использованием автоматизированных или частично автоматизированных средств на основе заданных алгоритмов, шаблонов, баз знаний или интеллектуальных моделей. В зависимости от используемых технологий такие материалы могут формироваться как по заранее заданной структуре, так и динамически — с учётом контекста обучения, уровня подготовки обучающихся и поставленных образовательных целей.

Одной из ключевых особенностей генерируемых учебных материалов является их высокая масштабируемость [1]. Автоматическая генерация позволяет создавать значительные объёмы контента за короткое время, что особенно важно в условиях массового онлайн-обучения и

персонализированных образовательных траекторий. Кроме того, такие материалы легко адаптируются к изменениям учебных программ, нормативных требований и актуального научного знания, обеспечивая оперативное обновление содержания.

В то же время генерируемые учебные материалы обладают рядом характерных ограничений. Автоматизированные системы, как правило, опираются на формальные правила, статистические зависимости или обучающие выборки, что может приводить к поверхностному раскрытию темы, недостаточной логической связности или нарушению дидактической последовательности изложения. Особенно уязвимыми оказываются сложные междисциплинарные темы, требующие глубокого понимания предметной области и педагогического опыта.

Существенной особенностью является также зависимость качества генерируемых материалов от исходных данных и параметров генерации. Некорректно сформулированные входные требования, неполные или искажённые источники знаний, а также отсутствие педагогических ограничений могут приводить к появлению фактических ошибок, терминологической несогласованности и несоответствия уровню целевой аудитории. В результате возрастает риск снижения учебной мотивации и формирования ошибочных представлений у обучающихся.

Оценка качества генерируемых учебных материалов является необходимым этапом их внедрения в образовательный процесс и позволяет определить степень их соответствия дидактическим, педагогическим и методическим требованиям. В отличие от традиционных учебных ресурсов, оценивание автоматически создаваемого контента требует комплексного подхода, учитывающего как формальные характеристики материалов, так и их влияние на результаты обучения [2].

Качественная оценка генерируемых учебных материалов, как правило, основывается на экспертном анализе. В роли экспертов выступают преподаватели, методисты и специалисты предметной области, которые оценивают корректность содержания, логическую структуру, соответствие учебным целям и уровень доступности изложения.

Количественные методы оценки предполагают использование формализованных показателей и метрик. К ним относятся показатели сложности текста, полноты охвата темы, частотный анализ терминов, а также автоматическая проверка на наличие логических и фактических противоречий. В рамках интеллектуальных образовательных систем такие метрики могут рассчитываться автоматически и использоваться для предварительной фильтрации и ранжирования генерируемого контента.

Важным аспектом оценки качества является анализ результатов обучения обучающихся, использующих генерируемые материалы. К таким показателям относятся уровень усвоения знаний, результаты тестирования, динамика учебных достижений и степень вовлечённости обучающихся в образовательный процесс. Сравнение этих данных с результатами,

полученными при использовании традиционных учебных материалов, позволяет объективно оценить педагогическую эффективность генеративных решений.

Дальнейшее развитие генерируемых учебных материалов тесно связано с совершенствованием интеллектуальных образовательных технологий и расширением возможностей их педагогической интеграции. Одним из ключевых перспективных направлений является создание адаптивных учебных систем, способных учитывать индивидуальные особенности обучающихся, их уровень подготовки, стиль обучения и динамику усвоения знаний. Это позволит формировать учебные материалы, максимально соответствующие образовательным потребностям конкретного обучающегося [3].

Значительный интерес представляет развитие методов семантического анализа и моделирования знаний, направленных на повышение смысловой связности и логической целостности генерируемого контента. Использование онтологий предметных областей, графов знаний и контекстно-зависимых моделей позволит снизить количество фактических и методических ошибок, а также обеспечить единообразие терминологии и понятийного аппарата в учебных материалах.

Отдельного внимания требуют вопросы педагогической интерпретируемости и контролируемости генеративных моделей. В перспективе актуальными становятся исследования, направленные на разработку механизмов объяснимости процесса генерации учебного контента, что позволит преподавателям понимать основания формирования материалов и вносить обоснованные корректировки. Это особенно важно для повышения доверия к автоматизированным системам в образовательной среде.

В условиях активного внедрения цифровых и интеллектуальных технологий в образовательный процесс генерируемые учебные материалы становятся важным инструментом поддержки и развития обучения. Их использование открывает широкие возможности для масштабирования образовательных ресурсов, оперативного обновления содержания и реализации персонализированных образовательных траекторий. Вместе с тем автоматизация процесса создания учебных материалов актуализирует проблему обеспечения их качества и педагогической эффективности.

В ходе статьи были рассмотрены особенности генерируемых учебных материалов, выявлены основные факторы, влияющие на их качество, а также проанализированы методы и подходы к его совершенствованию. Показано, что качество автоматически создаваемого учебного контента определяется не только используемыми технологиями генерации, но и степенью интеграции педагогических принципов, экспертной валидации и механизмов обратной связи. Комплексная оценка качества, включающая экспертный анализ, автоматизированные метрики и результаты обучения, является необходимым условием эффективного применения таких материалов.

Список литературы

1. Добровольская Н.Ю. Применение нейросетевой технологии при конструировании компьютерных дидактических средств // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-neyrosetevoy-tehnologii-pri-konstruirovanii-kompyuternyh-didakticheskikh-sredstv>

2. Холод Н. И. Применение нейросетей для создания учебного контента на занятиях по иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-neyrosetey-dlya-sozdaniya-uchebnogo-kontenta-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku>

3. Филатова О. Н., Булаева М.Н., Гущин А.В. Применение нейросетей в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №77-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-neyrosetey-v-professionalnom-obrazovanii>

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ МОЛОДЕЖНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

**Гумерова Х.Ф., Неволina В.В., д-р пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Аннотация. В статье проводится теоретический анализ процесса формирования социальной активности студентов через призму деятельности общественных молодежных организаций университета. На примере Оренбургского государственного университета раскрывается структура и многообразие студенческих объединений, определяются ключевые механизмы их влияния на развитие социальной компетентности, гражданской позиции и лидерских качеств студентов. Методологическую основу исследования составляет структурно-функциональный анализ, позволяющий системно представить воспитательный потенциал внеучебной деятельности вуза.

Ключевые слова: социальная активность, студенчество, молодежные организации, социализация, волонтерство, студенческое самоуправление.

Формирование социально активной личности является одной из приоритетных задач современного высшего образования, выходящей далеко за рамки чисто академических целей. Университет выступает не только как образовательное учреждение, но и как мощная социальная среда, где происходит становление гражданской позиции, лидерских качеств и ответственности молодого человека. Деятельность общественных молодежных организаций в рамках университета представляет собой целенаправленный и эффективный ресурс развития социальной активности студентов. На примере Оренбургского государственного университета можно проследить, как разнообразные студенческие объединения формируют комплексное качество личности, выражающееся в осознанном и инициативном участии в жизни вуза и общества. Социальная активность студента понимается как интегративное явление, включающее в себя несколько взаимосвязанных компонентов. Прежде всего, это мотивационно-ценностный компонент, то есть внутреннее стремление к полезной деятельности и сформированность идеалов гражданственности. Далее следует когнитивный компонент – понимание социальных процессов и своих прав, затем деятельностный – практическое участие в проектах и, наконец, рефлексивный – способность анализировать свой вклад и личностный рост.

В Оренбургском государственном университете прошло масштабное мероприятие «День первых», объединившее более 200 участников. Событие стало городским посвящением активистов первичных отделений «Движения первых» из профессиональных образовательных организаций и высших учебных заведений Оренбурга. Церемония позволила более чем 80 студентам

стать официальными участниками движения, подтверждая растущий интерес к молодежной инициативе в регионе.

Почетными гостями мероприятия стали ректор ОГУ Сергей Мирошников, председатель совета регионального отделения «Движения первых» Оренбургской области Елена Ильина, начальник отдела дополнительного образования министерства образования Оренбургской области Елена Жарко, председатель совета местного отделения «Движения первых» города Оренбурга Ксения Карандашова. Обращаясь к представителям движения, Сергей Мирошников отметил важность инициативы и ее роль в жизни молодежи.

«"Движение первых" – это наше настоящее и будущее, книга возможностей и достижений для каждого участника. В эпоху цифровых технологий особенно ценен живой диалог, и от радно, что движение располагает молодежь именно к такому формату общения. Уверен, в нашем университете вы уже почувствовали особый студенческий дух и теплую атмосферу. Желаю вам удачи и счастья на пути в "Движении"!» – сказал Сергей Мирошников. В ходе торжественной церемонии наставники «Первых» вручили отличительные знаки и удостоверения новым участникам движения. Среди посвященных были активисты ОГУ и Университетского колледжа вуза, ОГАУ, ОГПУ, ОрГМУ, Оренбургского областного колледжа культуры и искусств, училища олимпийского резерва и других образовательных учреждений города. Ранее в рамках программы мероприятия для участников были организованы экскурсии по площадкам Оренбургского госуниверситета. Студенты профессиональных образовательных организаций посетили различные научные подразделения ОГУ, включая лаборатории механики, управления техническими системами, медицинской физики и материаловедения. Большой интерес вызвали музей истории ОГУ, экологический и геологический музеи.

Анализ информационного пространства Оренбургского государственного университета позволяет выявить развитую экосистему молодежных организаций, каждая из которых вносит свой вклад в этот многогранный процесс. Центральное место в ней занимает орган студенческого самоуправления, через который студенты непосредственно участвуют в управлении вузом, организуют масштабные события и отстаивают свои интересы. Эта деятельность является практическим полигоном для отработки управленческих и организаторских навыков, напрямую формируя деятельностный компонент активности. Не менее значимую роль играет волонтерское движение ОГУ, которое системно вовлекает студентов в социальные и патриотические акции. Именно волонтерство служит мощным катализатором мотивационно-ценностной сферы, воспитывая эмпатию, сострадание и осознанную гражданскую ответственность. Параллельно с этим в университете активно работают многочисленные творческие коллективы и клубы по интересам. Участие в них, хоть и кажется на первый взгляд направленным на досуг, на деле развивает критически важные навыки, такие

как: коммуникабельность, работу в команде и креативное мышление, что создает прочную основу для любой социальной инициативы.

Механизмы, с помощью которых эти организации воздействуют на студента, выстроены в университете в целостную логическую цепочку. Первичным звеном является механизм вовлечения, который работает через системное информирование на сайте и в социальных сетях, а также проведение специализированных событий, таких как «Дни активиста». Попадая в организацию, студент включается в работу через механизм проектной деятельности, будь то подготовка культурного фестиваля или экологической акции. Важнейшую роль играет и механизм наставничества, когда более опытные студенты-активисты и кураторы передают новичкам знания, традиции и практические навыки, обеспечивая преемственность и качественное усвоение социального опыта. Немаловажным является и механизм групповой идентификации, когда чувство принадлежности к сплоченной команде единомышленников, будь то волонтерский отряд или команда КВН, значительно усиливает мотивацию и создает поддерживающую среду для личностного роста. Завершает этот процесс механизм признания и рефлексии, проявляющийся в системе формальных и неформальных поощрений – от благодарственных писем до обсуждения итогов работы, что позволяет закрепить положительный опыт и осмыслить личные достижения.

Таким образом, Оренбургский государственный университет демонстрирует модель, при которой общественные молодежные организации действуют не разрозненно, а как элементы единой воспитательной системы. Их многообразие гарантирует, что каждый студент может найти площадку для самореализации в соответствии со своими интересами и способностями. Синергетический эффект от взаимодействия различных объединений и описанных механизмов их работы обеспечивает комплексное развитие социальной активности, трансформируя студента из пассивного получателя знаний в активного, инициативного гражданина и будущего профессионала, готового к осмысленному преобразованию окружающей его социальной среды.

Список литературы

1. Мудрик, А. В. Социализация человека : учеб. пособие / А. В. Мудрик. — М. : Академия, 2011.
2. Иванов, А. В. Социальная активность студенческой молодежи в условиях современного вуза / А. В. Иванов // Высшее образование в России. — 2021.
3. Оренбургский государственный университет : офиц. сайт. – URL: <https://www.osu.ru>
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 15.10.2025) "Об образовании в Российской Федерации".

ПРОБЛЕМЫ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА

Дегтярева Н.А., канд. ист. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Вопросы организации и развития медицинского образования остаются одними из наиболее актуальных в истории здравоохранения как в мировом масштабе, так и в национальном контексте. Системное изучение эволюции подготовки медицинских кадров позволяет выявить ключевые проблемы, которые либо успешно разрешались в прошлом, либо трансформировались в новые вызовы современности. Данная статья посвящена исторической реконструкции основных проблем медицинского образования, их генезису и влиянию на формирование современной системы подготовки врачебных кадров.

Медицинское образование представляет собой сложный социальный и профессиональный институт, эволюция которого отражает не только развитие медицинской науки, но и трансформацию общественно-политических систем, экономических возможностей государств и культурных ценностей обществ. История проблем медицинского образования – это история борьбы за качество подготовки, за доступность образования, за стандартизацию знаний и за профессиональную ответственность.

Одной из наиболее острых и долгосрочных проблем медицинского образования является проблема доступности подготовки медицинских кадров. В XIX веке медицинское образование в большинстве европейских стран и России было привилегией узкого слоя общества, преимущественно дворянства и богатого купечества. Высокая стоимость обучения, необходимость длительного проживания в крупных университетских центрах, строгие требования к предварительной подготовке – всё это создавало серьёзные барьеры для представителей социальных низов. [5]

Российская империя сталкивалась с хроническим дефицитом квалифицированных врачей в провинции и сельской местности. Указ 1804 г. об учреждении медицинских факультетов при российских университетах не решил проблему региональной неравномерности в подготовке врачебных кадров. К концу XIX века положение усугубилось в условиях быстрого развития промышленности, расширения сети больниц и растущего спроса на врачей со стороны земств и муниципальных органов. [5]

Советская система здравоохранения попыталась решить проблему доступности путём массовой демократизации медицинского образования. Введение системы рабфаков (рабочих факультетов), целевой подготовки врачей, создание филиалов медицинских вузов в провинции – всё это позволило существенно увеличить приток медицинских кадров из рабочей и

крестьянской среды. Однако в условиях ускоренной подготовки часто страдало качество обучения, что порождало новую проблему – соотношение между количеством и качеством подготовки. [1]

Проблема качества медицинского образования неразрывно связана с вопросом унификации и стандартизации учебных программ. До конца XIX века в каждом медицинском учреждении существовали собственные подходы к обучению, различались объём практических знаний, требования к выпускникам. Отсутствие единых стандартов создавало ситуацию, при которой степень врача из одного университета не гарантировала компетентности выпускника другого учреждения.

Первые попытки унификации относятся к концу XIX – началу XX века, когда на международных медицинских конференциях обсуждались вопросы стандартизации анатомии, фармакологии и клинической практики. В России реформы медицинского образования 1900–1910-х годов предусматривали введение единых программ, систематизацию клинической подготовки, создание норм для практик в больницах и амбулаториях. [4]

Советская система стремилась обеспечить полную унификацию медицинского образования через централизованное планирование учебных программ, единые учебники и государственную аттестацию выпускников. Преимущество этого подхода заключалось в гарантии единого уровня подготовки; недостатком была зачастую недостаточная гибкость системы, затруднявшая адаптацию к региональным потребностям и быстрому развитию медицинской науки.

Качество медицинского образования в значительной мере определяется профессионализмом и личными качествами преподавателей-врачей. История медицинского образования свидетельствует о постоянной нехватке высококвалифицированных педагогов, особенно в периоды социальных потрясений и войн. [2]

В годы Великой Отечественной войны советское здравоохранение столкнулось с критическим дефицитом врачебных кадров, что потребовало массовой и ускоренной подготовки молодых врачей. Медицинские вузы были перепрофилированы под нужды фронта; ряд преподавателей мобилизован в Красную Армию, что поставило под угрозу преемственность научных школ и передачу опыта. [3]

Проблема профессионального выгорания преподавателей, их материального обеспечения, возможности совмещения научной и педагогической деятельности остаётся актуальной и в современных условиях. Недостаточное финансирование университетской науки, рост административной нагрузки и давление на исследовательскую деятельность приводят к оттоку лучших специалистов в практическое здравоохранение и за рубеж.

Одна из фундаментальных проблем медицинского образования – обеспечение оптимального баланса между теоретическими знаниями и клинической практикой. Исторически сложилось противопоставление между

академическим медицинским образованием (сосредоточенным на анатомии, физиологии, патологии) и практическим врачебным опытом (приобретаемым на практике в клиниках и больницах). [3]

Реформы медицинского образования в России в начале XX века включали расширение часов клинической подготовки, увеличение объёма практик в больничных отделениях. Советская система попыталась интегрировать теорию и практику через систему клинических баз при медицинских вузах, привлечение врачей-практиков к преподаванию, развитие интернатуры и аспирантуры.

Современная проблема состоит в том, что быстрое развитие медицинской науки, появление новых технологий и лекарственных средств требуют постоянного обновления учебных программ, что нередко отстаёт от реальных потребностей клинической практики. Выпускники медицинских вузов часто обнаруживают разрыв между полученными знаниями и реальными требованиями первичной врачебной помощи.

Сравнительный анализ истории медицинского образования показывает, что многие проблемы, с которыми сталкивалась Россия, были характерны и для зарубежных систем. Так, в США рубежа XIX–XX вв. кризис качества медицинской подготовки привёл к проведению реформ, основанных на отчёте Флекснера (1910), который жёстко критиковал низкий уровень большинства медицинских школ и настаивал на их закрытии либо радикальной модернизации. В результате была сформирована модель медицинского образования, ориентированная на тесную связь университетской науки и клинической практики, что стало одним из ключевых ориентиров для последующих реформ в других странах. [5]

В европейских государствах значительную роль сыграли университетские клиники, которые превратились в центры не только лечебной, но и образовательной и исследовательской деятельности. Модель «университетская клиника – научное подразделение – учебная кафедра» позволила обеспечить устойчивую преемственность между фундаментальными исследованиями, клиническими испытаниями и учебным процессом. Для России и СССР часть этих подходов стала ориентиром в 1920–1930-е годы, когда формировалась сеть крупных клинических баз при медицинских вузах и научно-исследовательских институтах, однако политические и экономические ограничения не позволили полностью воспроизвести западные образцы.

После Второй мировой войны в условиях бурного развития биомедицины и расширения международного научного обмена встал вопрос об унификации требований к подготовке врачей. Создание Всемирной организации здравоохранения и международных профессиональных ассоциаций способствовало выработке общих принципов аккредитации медицинских школ, стандартизации учебных планов и обмена образовательными практиками. Для СССР и позднее Российской Федерации участие в этих процессах означало необходимость соотносить национальные стандарты с международными рекомендациями, что особенно остро проявилось в период реформ 1990-х –

начала 2000-х годов, связанных с переходом к многоуровневой системе образования и внедрением компетентного подхода.

В то же время прямое заимствование зарубежных моделей нередко сталкивалось с сопротивлением профессионального сообщества и объективными ограничениями национальной системы здравоохранения. Недофинансирование клинических баз, различия в структуре медицинской помощи, дисбаланс между городом и сельской местностью затрудняли реализацию проектов, ориентированных на западные стандарты. Поэтому одной из ключевых исторических проблем остаётся поиск оптимального сочетания международного опыта и национальных традиций медицинского образования, что предполагает не механическое копирование, а творческую адаптацию зарубежных практик с учётом реальных потребностей отечественного здравоохранения.

История проблем медицинского образования показывает, что основные вызовы – доступность, качество, кадровое обеспечение и баланс теории и практики – имеют глубокие корни и не полностью решены даже в современных развитых системах здравоохранения. Успешное разрешение этих проблем требует комплексного подхода, включающего государственную поддержку, привлечение внебюджетных источников финансирования, развитие международного сотрудничества и, самое главное, осознание медицинского образования как приоритетной сферы инвестиций.

Современным исследователям и практикам в области медицины следует учитывать исторический опыт, чтобы избежать повторения ошибок прошлого и эффективнее решать актуальные проблемы подготовки медицинских кадров. Превращение медицинского образования в адаптивную, инновационную и одновременно традиционно ответственную сферу деятельности – вот задача, стоящая перед современным обществом.

Список литературы

1. Здравоохранение в годы Великой Отечественной войны 1941–1945: Сб. док. и материалов / Под ред. М.И. Барсукова, Д.Д. Кувшинского. М.: Медицина, 1977. –576 с.
2. Кураев В. Л., Аксёнов Ю. В. Медицинское образование в Советском Союзе: период войны и послевоенное восстановление // История медицины. 2019. Т. 6, № 4. С. 234–258.
3. Медицина и организация здравоохранения (1947–1953) АМН СССР. М., 1989. 432 с.
4. Социальная гигиена и организация здравоохранения / Под ред. А.Ф. Серенко, В.В. Ермакова. 2-е изд. М.: Медицина, 1984. 640 с.
5. Щепилова А. Е. История развития российского медицинского образования: XIX – начало XX века // Вестник медицинского образования. 2015. Т. 8, № 2. С. 45–67.

ОТ «ЦИФРОВОГО СЛЕДА» К «ЦИФРОВОМУ ПОРТРЕТУ» :ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДАННЫХ ОБ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ ДЛЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Енин А.В.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Введение. Актуальность в контексте реформ и цифровизации.

Современный этап развития высшего образования в России характеризуется глубинными преобразованиями, инициированными государственной стратегией цифровой трансформации до 2030 года. В рамках национальных проектов и программы «Приоритет 2030» создаются такие инфраструктурные решения, как «Цифровой помощник учителя» и «Цифровое портфолио студента», нацеленные на формирование единого образовательного пространства и персонализацию обучения [2]. Университетские комплексы, выступая региональными центрами образования и культуры, активно внедряют цифровые платформы (LMS Moodle, «Открытое образование»), в которых ежедневно фиксируются массивы данных о действиях студентов – их «цифровой след».

Однако, как отмечают исследователи, зачастую эти данные используются пассивно – для административной отчетности и ретроспективного контроля успеваемости [5]. Возникает парадокс: обладая инструментами для сбора информации, вузы недостаточно эффективно переводят её в плоскость проактивного управления качеством образовательного процесса. Проблема заключается в отсутствии системного перехода от сырых данных («следа») к их педагогической интерпретации и использованию – к формированию «цифрового портрета» обучающегося как основы для персонализированной поддержки.

Цель доклада – обосновать концепцию «цифрового портрета» как ключевого инструмента диагностики, персонализации и управления качеством в реальном времени, напрямую влияющего на образовательные результаты студентов университетского комплекса.

Теоретико-методологическая основа: от данных к смыслам.

В контексте нашего исследования необходимо разграничить базовые понятия.

Цифровой след (Digital Trace) – это сырые, неагрегированные данные о действиях пользователя в цифровой образовательной среде (ЭИОС): время и частота логинов, просмотры материалов, клики, результаты тестов, активность в форумах [7].

Цифровой портрет (Digital Profile) – это агрегированная, структурированная и интерпретированная модель, отражающая

устойчивые паттерны поведения, когнитивные особенности, академические риски и образовательные потребности конкретного студента [7]. Если «след» – это факт, то «портрет» – это его педагогическое осмысление.

Формирование качественного портрета напрямую зависит от источника данных. Исследования показывают, что эффективность прогностической аналитики на 80% и выше достигается только на так называемых «высокоточных» электронных курсах, педагогический дизайн которых обеспечивает релевантный и структурированный цифровой след [6]. Ключевыми элементами такого дизайна являются: доступность и структурированность контента, четкий график изучения, прозрачная система оценивания и своевременная обратная связь [6].

Методологической основой перехода от «следа» к «портрету» являются **Learning Analytics (LA)** и **Educational Data Mining (EDM)** – междисциплинарные области, использующие методы анализа данных и машинного обучения для понимания и оптимизации обучения [3, 8]. Этот процесс является технологическим воплощением **личностно-ориентированного подхода**, где студент рассматривается как активный субъект, а его цифровой портрет служит не ярлыком, а основой для выстраивания индивидуальной образовательной траектории [7].

Практическая реализация: как «портрет» работает на качество?

Сила концепции «цифрового портрета» раскрывается в конкретных педагогических сценариях, напрямую влияющих на качество образования.

Кейс 1: Раннее выявление академических рисков и проактивная поддержка.

Наиболее продвинутым применением LA является прогнозирование успеваемости. Так, в исследовании на данных более 5 млн действий 5000 студентов была разработана модель на основе генеративных состязательных сетей (GAN), которая с точностью 92% выявляла студентов группы риска уже на 3-4 неделе семестра [8]. **Действие:** Система автоматически направляет уведомление тьютору или куратору, который может организовать своевременную консультацию, скорректировать нагрузку или предложить дополнительные материалы. **Влияние на качество:** Предотвращение академической неуспешности, снижение уровня отчислений на первых курсах, адресное использование ресурсов тьюторской службы.

Кейс 2: Персонализация учебных траекторий и содержания.

Цифровой портрет позволяет выявить не только риски, но и особенности учебного поведения. Анализ может показать, что студент успешнее усваивает информацию через видеоформат, активно участвует в дискуссиях или, напротив, нуждается в более детальных текстовых инструкциях. Как показывают кейсы УрФУ и ТГУ, на основе подобных данных создаются сервисы типа «Цифровой портрет компетенций» и адаптивные платформы [2, 7]. **Действие:** Рекомендательная система LMS предлагает студенту альтернативные материалы, задания разного уровня сложности или формирует индивидуальный график сдачи работ. **Влияние на качество:** Повышение

глубины понимания материала, рост академической мотивации (в гибридном формате она максимальна [4]) и, как следствие, улучшение образовательных результатов.

Кейс 3: Оптимизация преподавания и непрерывное улучшение курса (CQI).

Данные об активности всей учебной группы становятся мощным инструментом для преподавателя. Если анализ показывает, что ключевой видеофрагмент лекции массово пересматривается, или большая часть студентов испытывает трудности с конкретным типом задания, это сигнал к доработке [1, 3]. **Действие:** Преподаватель корректирует объяснение, добавляет разъясняющие материалы, меняет тип контрольного задания. Экспериментально доказано, что систематическое использование адаптированных цифровых инструментов (интерактивные викторины, маршрутные листы) может повысить качество знаний в группе на 16% [3]. **Влияние на качество:** Непрерывное совершенствование содержания и методики преподавания курса на основе объективных данных, а не только субъективных впечатлений.

Этические вызовы и риски

Активная работа с персональными образовательными данными порождает ряд серьёзных вызовов, которые университетский комплекс обязан учитывать.

1. **Конфиденциальность и безопасность.** Необходимо строгое соблюдение 152-ФЗ «О персональных данных». Риски утечек, несанкционированного доступа и кибератак несут прямую угрозу репутации вуза [2]. Технические решения, такие как обезличивание данных с помощью случайного шума, являются обязательными [8].

2. **Цифровой детерминизм и предвзятость алгоритмов.** Существует риск «навешивания ярлыков», когда прогностическая модель ограничивает образовательные возможности студента, исходя из его прошлого поведения [7]. Важно, чтобы цифровой портрет оставался гипотезой и инструментом помощи, а не приговором.

3. **Сохранение человеческого измерения.** Цифровизация не должна подменять живое педагогическое общение и наставничество. Данные – это основа для диалога и точечного вмешательства, а не замена ему [7].

Заключение и рекомендации для университетских комплексов

Проведенный анализ позволяет сделать вывод: переход от пассивного накопления «цифрового следа» к активному формированию и использованию «цифрового портрета» является ключевым фактором повышения качества современного университетского образования. Этот переход меняет парадигму: данные становятся не инструментом контроля, а основой для проактивной педагогической поддержки, индивидуализации и непрерывного улучшения образовательной среды.

Для реализации этого потенциала университетским комплексам как региональным центрам можно рекомендовать:

1. **Начинать с пилотных проектов**, внедряя аналитические модули в LMS для отдельных курсов или направлений подготовки, фокусируясь на «высокоточных» курсах.

2. **Формировать междисциплинарные рабочие группы**, объединяющих педагогов, методистов, IT-специалистов и психологов для корректной интерпретации данных и проектирования педагогических интервенций.

3. **Разрабатывать и внедрять этические кодексы и регламенты** работы с образовательными данными, обеспечивая прозрачность, безопасность и приоритет интересов студента.

4. **Фокусироваться на развивающей функции**, используя цифровой портрет для выявления потенциала и оказания адресной помощи, а не для ранжирования и селекции.

Таким образом, цифровая трансформация университета получает конкретное, педагогически наполненное содержание: через данные – к пониманию, через понимание – к персонализированному действию, через действие – к новому качеству образовательных результатов.

Список литературы

1. Бурнаева Е.М. Влияние гибридных форматов обучения на академическую успеваемость, мотивацию и вовлеченность студентов в условиях цифровой образовательной среды высшей школы // МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ. – 2025. – № 6 (115). – С. 352-355.

2. Гаврилюк Е.С., Изотова А.Г., Бикмулина Т.Н. Влияние цифровой трансформации на коммуникационные стратегии вуза: изменение характера отношений со студентами и абитуриентами // Естественно-гуманитарные исследования. – 2025. – № 1 (57). – С. 116–125.

3. Грачева Е.И., Тютюкова И.А. Влияние цифровой среды на академическую успеваемость студентов // Московский педагогический журнал. – 2024. – № 3. – С. 150-163.

4. Косицкая Ф.Л. Личностно ориентированное цифровое образование: по материалам XIV Зимней школы преподавателей – 2024 // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2024. – Вып. 4 (56). – С. 151–160.

5. Кравчук Т.С., Пекина М.А. Модернизация образовательной среды формирования рискологической компетентности студентов технических направлений // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2024. – Т. 16, № 2. – С. 83–93.

6. Носков М.В., Вайнштейн Ю.В., Сомова М.В. Ключевые элементы дизайна электронного обучающего курса, обеспечивающего качественное прогнозирование успешности обучения студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2025. – Т. 22, № 3. – С. 288–303.

7. Томский государственный университет. Цифровой портрет компетенций выпускника [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.tsu.ru/dpc> (дата обращения: 25.01.2026).

8. Вегера Ж.Г. Применение генеративного искусственного интеллекта (ИИ) для анализа образовательных данных и прогнозирования академической успеваемости студентов [Электронный ресурс] // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 8-1 (85). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-generativnogo-iskusstvennogo-intellekta-ii-dlya-analiza-obrazovatelnyh-dannyh-i-prognozirovaniya-akademicheskoy> (дата обращения: 25.01.2026).

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

**Жабина Н. А., Неволina В.В., д-р пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

В условиях динамичных социально-экономических изменений система высшего образования сталкивается с необходимостью подготовки выпускников, которые обладают не только глубокими предметными знаниями, но и развитой проектной культурой.

Современный запрос общества и рынка труда ориентирован на специалистов, способных к творческому моделированию будущего, работе в условиях неопределенности и несению ответственности за результаты своей деятельности [1]. Традиционные формы обучения, зачастую ограниченные трансляцией нормативных знаний, не в полной мере отвечают этому запросу. В этой связи обращение к проектному обучению, корни которого уходят в идеи Дж. Дьюи и У. Килпатрика [5, 6], является закономерным и актуальным. Как отмечает С.А. Цыплакова, проектное обучение обеспечивает ориентацию образовательного процесса не в логике предмета, а в логике деятельности, что активизирует личностный потенциал студента [1].

Особую значимость приобретает интеграция проектной деятельности с социальными практиками, когда объектом проектирования становятся реальные проблемы местного сообщества. Такая интеграция трансформирует учебный проект в социально-профессиональный, выступая мощным инструментом формирования профессиональной идентичности и проектной культуры в целом.

Опыт ФГБОУ ВО «ОГУ», представленный в данной статье, демонстрирует механизм интеграции социально-профессиональных проектов в учебную деятельность студентов.

Формирование проектной культуры студентов в университетской среде требует методолого-теоретический фундамент. Анализ исследований (С. А. Цыплакова, С. М. Маркова, В. Д. Симоненко и др.) позволяет выделить ключевые составляющие этого фундамента применительно к социально-профессиональной направленности проектов.

Методологические подходы [1]:

– системный подход (Л. фон Берталанфи, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, В.Н. Садовский, в педагогике Ю.К. Бабанский) обеспечивает целостность проектного обучения, рассматривая его как единство цели, содержания, методов и диагностики результатов. В контексте социальных проектов это позволяет студентам увидеть взаимосвязь теоретической задачи, практического воплощения и общественного эффекта;

– личностно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, применительно к обучению и педагогике И.А. Зимняя) ориентирует процесс на развитие личностных качеств будущего специалиста через активную профессионально-значимую деятельность. Социальный проект становится пространством для самореализации, проверки и развития собственных компетенций;

– прогностический подход (Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский) формирует у студентов способность к опережающему отражению требований, анализу тенденций и проектированию решений, имеющих потенциал устойчивого развития и масштабирования [1].

Реализация проектной деятельности студентов опирается на систему базовых педагогических принципов. Так, принцип паритетности, обоснованный в трудах Ш.А. Амонашвили и представителей педагогики сотрудничества, предполагает сотрудничество преподавателя и студента на основе равноправного диалога и взаимного уважения, что особенно важно при работе над инициативными социальными проектами. Принцип творческого моделирования восходит к идеям Джона Дьюи и У. Килпатрика, рассматривающих проект как способ активного преобразования действительности, направлен на развитие креативности и способности порождать новые, оригинальные идеи для решения общественных проблем. Наконец, принцип гуманизации, опирающийся на концепции В.А. Сухомлинского и К. Роджерса, ориентирует проектную деятельность на «служение человеку и обществу, утверждая высшую ценность личности и её развития» [1].

Таким образом, проектная культура студента формируется в процессе деятельности, которая структурирована системно, нацелена на личностное развитие и будущий результат, основана на партнерских отношениях и носит гуманистическую, творческую направленность.

Описанные теоретические положения были реализованы в педагогической практике на базе Института общественных наук ФГБОУ ВО «ОГУ» в рамках дисциплины «Основы проектной деятельности. Общественные проекты» для студентов второго курса. Ключевым элементом опыта интеграции социально-профессиональных проектов стала итоговая проектная конференция «Проектный Фокус: премьера студенческих инициатив» (Итоги проектной конференции (от 22.12.2025): https://vk.ru/wall-218684671_1134), выступившая точкой сборки учебных усилий и социального партнерства.

Работа была организована в соответствии с этапами проектного цикла (подготовка, планирование, исследование, реализация, презентация и оценка), адаптированными под задачи социального проектирования [5].

1. Проблематизация и целеполагание. Студенты, исходя из собственных профессиональных интересов (студенты гуманитарных направлений подготовки), выявляли актуальные проблемы социума.

2. Исследование и проектирование решения. На данном этапе осуществлялся сбор информации, анализ целевой аудитории и запросов

потенциальных социальных партнеров. Разрабатывался конкретный продукт – решение выявленной проблемы.

3. Реализация и апробация. Пилотная реализация проектов в реальной среде (школах, центрах помощи) с получением обратной связи.

4. Публичная презентация и экспертная оценка. Защита проектов на конференции перед экспертным советом, включающим представителей администрации университета, профильных кафедр и реальных социальных партнеров (например, АНО «Реабилитационный Центр «Потенциал»»).

Конкретное содержание проектов, представленных на конференции, наглядно демонстрирует механизм трансформации учебной деятельности в социально-профессиональную практику и служит эмпирической базой для анализа формируемых компонентов проектной культуры.

Проекты студентов можно классифицировать по нескольким ключевым направлениям.

1. Проекты, направленные на создание конкретного инструментария для решения профессиональных задач. Данная группа проектов характеризуется высокой степенью прагматичности и ориентацией на непосредственное применение в деятельности социальных партнеров:

– проект «Разработка интерактивных метафорически ассоциативных карт» (команда студентов специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности) представляет собой результат синтеза теоретических знаний в области проективной психодиагностики и цифровых компетенций. Созданный инструмент, получивший положительную оценку и благодарность от АНО «Центр социально-психологической помощи и развития», является примером инновационного применения технологий (номинация «Цифровой вектор»), направленного на модернизацию практической работы психолога.

– проект «Памятка для учителей начальных классов “Искусство привлечения и удержания внимания”» адресован конкретному запросу педагогического сообщества. Разработка сборника методик, апробированного и внедренного в МОУ «ООШ с. Чапаевка», решает актуальную проблему низкой учебной мотивации и демонстрирует эффективность и реальную применимость (номинация «Практическое решение»). Этот кейс иллюстрирует формирование у студентов способности к анализу профессионального контекста и созданию адресных, практически значимых продуктов.

– проект «Разработка методического материала для психологических практик на определение уровня эмоциональной осознанности также завершился успешным внедрением в работу ГБУ «Региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Оренбургской области “Семья”». Факт получения официальной справки о внедрении подчеркивает высокую социальную значимость и профессиональное качество проекта (номинация «На благо общества»), показывая, как студенческая инициатива может стать частью инфраструктуры социально-психологической поддержки региона.

2. Проекты, направленные на просвещение, сохранение исторической памяти и формирование гражданской позиции. Эти проекты реализуют миссию университета как центра социальной ответственности и культурного развития.

– проект «Увлекательное краеведение: Памятка по истории Оренбургского края» (команда студентов направления подготовки 46.03.01 История) является ярким примером сохранения исторической памяти и культурного наследия (номинация «Голос истории и культуры»). Его практическая ценность подтверждена внедрением в учебный процесс двух школ (МБОУ СОШ №2 г. Медногорск, МОУ АО СОШ №88 г. Оренбург), что демонстрирует потенциал масштабирования и непосредственного влияния на школьное образование.

– проект «Они свой подвиг не играли», посвященный советским актерам-фронтовикам, и проект «Мошенник.OFF» (команда студентов направления подготовки 39.03.01 Социология), нацеленный на повышение финансовой грамотности и защиту от мошенничества, решают задачи гражданского просвещения. Первый формирует ценностное отношение к историческому прошлому, второй – предоставляет населению практическое решение для актуальной проблемы повседневной безопасности, тем самым усиливая социальную значимость проектной деятельности.

3. Проекты, реализующие идею «Обучение служением» через игровые и поддерживающие технологии. Данные проекты напрямую ориентированы на уязвимые группы и задачи социальной поддержки.

– проект «Щит детства» (команда студентов направления подготовки 37.03.01 Психология) и серия настольных игр «Семейный дом», «Путь к спокойствию», «Играй, познавай, дружи» (команда студентов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование) представляют собой креативные попытки опосредованного решения сложных социально-психологических проблем: профилактика буллинга, укрепление семейных отношений, развитие эмоционального интеллекта и навыков soft skills у детей. Создание настольной игры как продукта требует от студентов комплексного навыка: от глубокого содержательного анализа проблемы до дизайна, механики и удобства использования, что развивает системное проектное мышление и оригинальность идеи (номинация «Прорыв идеи»).

4. Проекты, исследующие новые форматы коммуникации. Эти инициативы показывают способность студентов к рефлексии современных трендов и созданию новых образовательных продуктов.

– проект «Философия в кармане» и «Электронный философский журнал» (команда студентов направления подготовки 47.03.01 Философия) переводят академическое знание в цифровые и популярные форматы, делая его доступным для широкой аудитории. Это соответствует принципу цифровизации и демонстрирует потенциал масштабирования (номинация «Перспектива будущего»);

– проект «От непонимания к взаимодействию», посвященный эффективному промптингу для ИИ в образовании, находится на переднем крае

педагогической дискуссии. Он свидетельствует о формировании у студентов прогностического компонента проектной культуры – способности идентифицировать и предлагать решения для новых, возникающих вызовов в профессиональной сфере.

На основе теоретического анализа научной литературы и опыта реализации социально-профессиональных проектов студентов ОГУ были выявлены структурные компоненты проектной культуры студентов:

– Когнитивно-проектировочный компонент (способность к проектированию решений) проявился в разработке конкретных, практико-ориентированных продуктов: методические памятки для учителей, настольная игра «Семейный дом», интерактивные ассоциативные карты, электронный философский журнал. Номинация «Практическое решение» прямо отмечает этот аспект.

– Социально-ценностный компонент (ориентация на общественное благо) стал основой для номинаций «На благо общества» и «Голос истории и культуры». Проекты были направлены на поддержку семьи, детства, сохранение исторической памяти («Они свой подвиг не играли», «Увлекательное краеведение»), финансовую грамотность населения («Мошенник.OFF»).

– Прогностический и инновационный компонент (видение перспективы и применение новых средств) отмечен в номинациях «Перспектива будущего», «Прорыв идеи» и «Цифровой вектор». Студенты демонстрировали потенциал масштабирования своих идей и использование цифровых форматов.

– Коммуникативный и презентационный компонент (способность к взаимодействию и публичной защите) оценивался в номинации «Лучшая презентация идеи проекта», а также через факт установления партнерских отношений с образовательными и социальными учреждениями (номинация «Социальное партнёрство»). Полученные благодарности от школ и центров являются объективным подтверждением социальной значимости и профессионального уровня выполненных работ.

Опыт реализации социально-профессиональных проектов студентов университета, завершившийся публичной экспертной конференцией с участием социальных партнеров, создает «ситуацию успеха» и социальной ответственности, переводя учебное задание в плоскость реальной профессиональной практики. Студент не просто выполняет требования учебной программы, а получает признание своего вклада в решение общественных проблем, что является мощнейшим фактором формирования его проектной культуры.

Детальный разбор проектных кейсов подтверждает, что предложенный механизм интеграции социально-профессиональных проектов в учебную деятельность студентов обеспечивает не декларативное, а реальное формирование проектной культуры.

Ключевыми индикаторами этого процесса стали:

– выход продукта за стены вуза (благодарности, справки о внедрении);

– решение конкретных запросов социальных партнеров (школ, центров, НКО);

– разнообразие и инновационность форматов (от методических памяток до цифровых журналов и настольных игр).

Каждый проект стал микро-моделью профессиональной деятельности, где студент выступал не как обучающийся, а как начинающий специалист, несущий ответственность за качество и социальный эффект своей работы.

Заключение

Проведенное исследование и описанный педагогический опыт позволяют сделать следующие выводы:

1. Формирование проектной культуры студентов университета является ответом на актуальный социальный запрос и требует целенаправленной педагогической организации, выходящей за рамки традиционного обучения.

2. Теоретической основой для этого процесса выступает интеграция системного, личностно-деятельностного и прогностического подходов, реализуемая через принципы паритетности, творчества и гуманизации.

3. Эффективным контекстом для формирования проектной культуры является социально-профессиональное проектирование, которое соединяет учебную деятельность с реальными общественными потребностями.

4. Механизм интеграции социально-профессиональных проектов в учебную деятельность студентов, апробированный в ФГБОУ ВО «ОГУ» (учебная дисциплина → самостоятельная проектная работа → публичная защита с привлечением экспертов и социальных партнеров) обеспечивает формирование когнитивно-проектировочного, социально-ценностного, прогностического и коммуникативного компонентов проектной культуры будущего специалиста.

Таким образом, интеграция проектного обучения в социальные практики представляет собой перспективное направление модернизации высшего образования, способствующее подготовке не только компетентных, но и социально ответственных, инициативных профессионалов.

Список литературы

1. Цыплакова, С.А. Теоретические основы проектного обучения студентов в вузе / С.А. Цыплакова // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 3. – С. 15-23.

2. Маркова, С.М. Стратегии развития теории педагогического проектирования / С.М. Маркова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 6. – С. 77-82.

3. Ильин, А.С. Теоретические основы педагогического проектирования: учебно-методическое пособие / А.С. Ильин. – Красноярск, 2024. – 116 с.

4. Васильева, А.М. Современные подходы в теории и практике проектного обучения / А.М. Васильева // Концепт. – 2016. – Т. 2. – С. 101-105.

5. Ковина, Л.Н. Метод проектов в образовательной практике: сущность и классификация / Л.Н. Ковина, Л.В. Черепанова // Высшее образование в России. – 2014. – № 10. – С. 146-150.

6. Симоненко, В.Д. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие / В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во БГУ, 2003. – 174 с.

7. Беляева, А.П. Проектная технология обучения студентов в условиях профессионально-педагогического образования / А.П. Беляева, С.М. Маркова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=13572>.

ПРОБЛЕМА ФАЛЬСИФИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Жайбалиева Л.Т., канд. ист. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

В условиях глобализации современного мира возрастает роль исторической науки, призванной не только объективно изучать прошлое, но и способствовать формированию активной жизненной позиции, воспитанию патриотизма и других нравственных качеств. Знание истории своей страны является основой идентичности, исторического самосознания народа, фактором его самоидентификации.

История всегда привлекала внимание и вызывала интерес, не оставляя никого равнодушным. Людям свойственно стремление познавать свои истоки. Важную роль играют историко-культурные ценности, которые сложились у разных народов в результате длительного процесса их формирования и развития. При этом каждая эпоха несет свои вызовы и ставит новые вопросы, требующие ответа с опорой на опыт прошлых поколений.

Задачи, связанные с сохранением исторической памяти, проведением исследований в области исторической науки, совершенствованием качества содержания исторического знания, повышением исторической грамотности граждан возлагаются на систему образования. Одним из действенных инструментов формирования мировоззрения подрастающего поколения в условиях организованной образовательной среды становится историческое просвещение, которое призвано укреплять общероссийскую идентичность и гражданское единство, способствовать сплочению общества, поддержанию гражданского мира и согласия на основе объективного осмысления исторического прошлого. Актуальной задачей современного исторического образования является комплексное решение образовательных, развивающих и воспитательных задач в их единстве.

Следует различать три важнейших уровня исторических знаний, которые качественно отличаются друг от друга, но находятся во взаимозависимости, а их существование обусловлено теми функциями, которые призвана выполнять в обществе историческая наука. Первый уровень – профессиональное историческое знание. В научных трудах историки-специалисты, как правило, излагают события во всей полноте, рассматривая их с разных сторон, учитывая все многообразие объективных и субъективных факторов. Второй уровень – воспитательный, это учебные программы, планы и учебная литература, которая призвана готовить граждан своей страны, воспитывать патриотизм. Создание учебной литературы требует особенно осторожного отношения и продуманных подходов. Третий пласт – исторические знания, используемые в политике, которые зачастую имеют мало отношения к профессиональной исторической

науке и выступают в качестве инструмента политической борьбы. В связи с этим, встает важнейшая задача – защитить историю нашего государства от искажений и дать объективную оценку исторических событий.

В переломные моменты развития государственности, связанные с необходимостью пересмотра устоявшихся норм и традиций, история становится активной частью социально-политической жизни общества и государства. Историческая наука сталкивается с угрозой, выраженной проблемой фальсификации и неоднозначной трактовки исторических событий.

Под фальсификацией истории понимается «корректировка» исторических данных для достижения сиюминутных политических целей, в том числе в геополитической борьбе между государствами [6, с. 8]. Политизированная фальсификация истории – это достаточно обыденный инструмент государственной политики, приобретающий, однако, особую опасность в современном мире. Это информационное оружие, которое ставит перед собой цель оболгать достоверные исторические факты. Политическая фальсификация истории является серьезным препятствием на пути решения конфликтов, преодоления конфронтации и ксенофобии, проявлений национальной и религиозной нетерпимости.

Фальсификация истории создает опасные и деструктивные последствия для общества. Она разрушает историческую память и идентичность народа, ведет к искажению представлений о прошлом и усложняет диалог между поколениями. Кроме того, фальсификация истории способствует конфликтам и антипатиям между различными группами общества, что подрывает социальную стабильность.

Особенный характер и огромные масштабы приобретает фальсификация истории России, что обусловлено стремлением западных стран к мировому лидерству; желанием разрушить образ России как державы, играющей решающую роль в поддержании сбалансированного мирового порядка на протяжении многих веков; подорвать международный авторитет нашего государства, основы его внешней политики.

Манипулирование историей и фальсификация фактов позволяют некоторым странам исказить получившие мировое признание исторические события, преследуя собственные корыстные интересы и пытаясь узаконить претензии к России. Многие события и факты истории, которые столетиями составляли гордость нашего народа получают негативную оценку, подвергаются критике со стороны историков и политических деятелей западных стран. Используя социальные сети и медиaprостранство, зарубежные СМИ постоянно пытаются посеять сомнение в памяти о российских победах, исторических событиях и заслугах. Это создает негативный образ важных событий в истории страны и подрывает уважение к национальным достижениям.

К историческим фальсификациям можно отнести разнообразные намеренные искажения исторических фактов. Это может быть частичное «передергивание» исторических событий в угоду конъюнктурным интересам,

заведомо неполное, выборочное изложение фактов истории, неоправданное «приукрашивание» национальной истории, ее массивная мифологизация как замена действительных исторических событий и фактов и т. п.

В последние два десятилетия главными направлениями фальсификации истории стали: российское государство, русская история, национальные культурные и духовные ценности, и в целом, русская нация [5, с. 47]. Цель современных фальсификаторов, по мнению ряда историков, предельно ясна: это целенаправленное (порой псевдонаучное) искажение прошлой и сегодняшней картины становления и развития отечественной государственности [3, с. 24]. Как правило, жесткой критике и пересмотру подвергается период истории Советского Союза, с начала его создания и до последних дней существования [4, с. 162].

Основным направлением острейшей идеологической, научной и информационно-психологической борьбы остается история Второй мировой войны, которая изменила мировую историю, геополитическую карту мира, определив судьбы XX столетия; повлияла на социально-экономическую, политическую и культурную сферы жизни многих государств. В настоящее время значимость изучения данного военного политического конфликта возрастает в связи с участившимися попытками фальсификации истории [1, с. 4]. Сознательно допускаются искажения, тенденциозность в оценке событий, а подчас и ложь.

Целью западной фальсификаций истории и итогов войны является стремление выгородить истинных виновников, снять с западных государств ответственность за развязывание Второй мировой войны; принизить вклад СССР в разгром фашистского блока и, напротив, преувеличение вклада англо-американских войск; очернить освободительную миссию Красной армии и поставить под сомнение геополитические итоги Второй мировой войны. Цена Победы является первостепенным по важности спорным моментом в толковании истории Второй мировой войны. При этом общеизвестно, что война, навязанная Гитлером, была войной на полное истребление народов нашей страны.

В последние годы все чаще раздаются призывы российских и зарубежных политических деятелей, ученых, представителей творческой интеллигенции не допустить фальсификации событий Великой Отечественной войны. Актуализация Великой Победы как патриотического явления, несомненно, будет способствовать укреплению духовных основ российского общества и национальной безопасности Российской Федерации.

Великая Отечественная война 1941–1945 гг. оставила неизгладимый след в памяти народа. Современное поколение должно знать ее уроки. Это вера в свой народ и свое Отечество, опора на собственные силы, умелое использование собственных возможностей, морально-политическое единство народа, необходимость высокой бдительности к проявлениям фашизма и его разновидностям.

Для формирования настоящего гражданина-патриота необходимо осмысление и объяснение сущности и значимости Великой Победы, понимание того, что в войне победили более прогрессивные ценности, идеалы и интересы. Поэтому сегодня, как никогда, необходима пропаганда многовековой истории российского государства, боевого пути Вооруженных сил, героических традиций народа и армии; формирование гражданственности, патриотизма, преданности и любви к Отечеству; активное внедрение различных форм военно-патриотической работы с молодым поколением в целях сохранения памяти о выдающемся подвиге советского народа в годы Великой Отечественной войны; формирование адекватной современной ситуации развития российского общества системы идеалов, норм и ценностей, национальной идеи.

Главным препятствием на пути фальсификации истории выступает институт образования. Особое внимание необходимо уделять формированию у обучающихся знаний, позволяющих им критически относиться к получаемой информации, анализировать факты, отличать достоверную информацию от ложной.

Основными формами работы по противодействию фальсификации и искажению истории в ущерб интересам России являются диспуты, совещания, конференции, круглые столы с участниками боевых действий, молодежи и преподавателей. Важно поднимать авторитет исторической науки, закрепить значимость отечественной истории, исторических знаний, исторического образования на более высоком уровне.

Информационно-просветительской работе среди обучающихся способствует проведение мероприятий к памятным датам в истории России; конкурсов историко-публицистических и проектно-исследовательских работ среди студентов; организация клубов и центров патриотического воспитания [2, с. 139]. Эффективным способом противодействия попыткам фальсификации истории является пропаганда и распространение достоверной исторической информации, широкое введение в научный оборот новых исторических документов, в том числе рассекреченных, которые дискредитировали бы ложные обвинения зарубежных стран.

Актуальной задачей современного общества, государства и системы образования является формирование коллективной исторической памяти. В свою очередь развитие национального самосознания и гражданской идентичности напрямую зависит от уровня исторической грамотности. Современное общество должно получать достоверную информацию о прошлом. Необходимо обеспечить надежную защиту истории от любых попыток искажения или намеренной фальсификации. Противодействие искажению исторических фактов и стремление к объективному пониманию прошлого способствуют консолидации российского общества.

Список литературы

1. Бикейкин, Е. Н. Феномен фальсификации истории: проблема дефиниций / Е. Н. Бикейкин, В. А. Писачкин // *Центр и периферия*. – 2020. – № 4. – С. 4–18.
2. Кушниренко, В. В. Направления фальсификации отечественной военной истории и основные формы работы по ее противодействию / В. В. Кушниренко, Ю. И. Ольховик // *Гуманитарный вестник Военной академии Ракетных войск стратегического назначения*. – 2019. – № 2 (15). – С. 133–141.
3. Лушин, А. Н. Фальсификация истории: теоретический подход к проблеме (на примере России) / А. Н. Лушин // *Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России*. – 2013. – № 23. – С. 21–25.
4. Макарова, А. А. Проблема фальсификации реалий СССР в современной исторической науке / А. А. Макарова // *Философия и наука*. – 2016. – Т. 15. – С. 160–164.
5. Подберезкин А. И. Юбилей Победы и борьба с фальсификацией истории / А. И. Подберезкин // *Обозреватель*. – 2020. – № 5 (364). – С. 39–52.
6. Фальсификаторы истории. Правда и ложь о Великой войне / сост. Н. В. Стариков. – СПб: Питер, 2015. – 268 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МЕХАНИКА В СТРУКТУРЕ ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ: ПРОБЛЕМА ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН

Иванова В.С.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Аннотация: В статье рассматривается роль теоретической механики в системе инженерных дисциплин и её место в учебном плане технических направлений подготовки. Анализируется влияние последовательности изучения базовых и прикладных дисциплин на мотивацию студентов и эффективность усвоения теоретической механики. Особое внимание уделяется противоречиям, возникающим при нарушении логики междисциплинарных связей, когда теоретическая механика изучается после дисциплин, методологически опирающихся на её аппарат. На основе анализа педагогической практики обосновывается необходимость корректного позиционирования теоретической механики в структуре учебного плана как фундаментальной дисциплины, формирующей инженерное мышление.

Ключевые слова: теоретическая механика, учебный план, инженерное образование, мотивация студентов, междисциплинарные связи, последовательность изучения дисциплин.

Современное инженерное образование ориентировано не только на передачу совокупности знаний, но и на формирование системного инженерного мышления, способности анализировать, моделировать и прогнозировать поведение технических объектов. В этой системе особое место занимает теоретическая механика как фундаментальная дисциплина, формирующая базовые представления о законах движения и равновесия материальных тел.

Однако в условиях модернизации образовательных программ и перехода к модульному построению учебных планов нередко нарушается логика традиционных междисциплинарных связей. Это приводит к ситуации, при которой теоретическая механика включается в учебный план после изучения дисциплин, опирающихся на её понятийный и математический аппарат, таких как сопротивление материалов, теория механизмов и машин, детали машин. Подобная последовательность вызывает у студентов снижение мотивации к изучению дисциплины и формальное отношение к её содержанию.

Теоретическая механика занимает особое положение среди инженерных дисциплин, выступая связующим звеном между фундаментальной математико-физической подготовкой и прикладными техническими курсами. Она опирается на знания высшей математики и физики и одновременно служит методологической основой для дальнейшего изучения инженерных дисциплин.

В рамках теоретической механики формируются: представления о силовом взаимодействии и движении тел; навыки построения расчётных схем;

умение абстрагироваться от второстепенных факторов и выделять существенные параметры системы; основы математического моделирования технических объектов.

Таким образом, теоретическая механика выполняет не только содержательную, но и методологическую функцию, формируя стиль инженерного мышления.

Классическая логика инженерной подготовки предполагает следующую последовательность изучения дисциплин: математика и физика → теоретическая механика → сопротивление материалов → теория механизмов и машин → детали машин.

Такая структура обеспечивает поступательное усложнение содержания и постепенное наращивание уровня абстракции и прикладной направленности знаний. Нарушение данной последовательности приводит к разрыву междисциплинарных связей и снижению осознанности обучения.

В педагогической практике всё чаще встречаются ситуации, при которых теоретическая механика изучается после сопротивления материалов и прикладных инженерных дисциплин. В результате студенты:

- уже используют частные расчётные методы без понимания их теоретических оснований;
- воспринимают теоретическую механику как «повтор» или избыточную теорию;
- не видят практической значимости дисциплины.

Особенно остро проблема проявляется у студентов, уже работающих по специальности. Обладая практическим опытом и навыками прикладных расчётов, они ориентированы на результат и утилитарную ценность знаний. При отсутствии явной связи между изучаемой теорией и профессиональной деятельностью мотивация к обучению существенно снижается.

В условиях, когда теоретическая механика изучается после прикладных дисциплин, у студентов формируется устойчивое представление о её вторичности. Это приводит к:

- снижению учебной активности;
- формальному выполнению заданий;
- трудностям в понимании обобщённых моделей и абстрактных понятий.

Таким образом, некорректное место дисциплины в учебном плане становится фактором, негативно влияющим не только на мотивацию, но и на качество усвоения учебного материала.

С педагогической и дидактической точек зрения теоретическая механика должна изучаться до дисциплин прикладного инженерного цикла. Это позволяет:

- сформировать у студентов целостную картину физических закономерностей;
- обеспечить осмысленное освоение методов сопротивления материалов и теории механизмов;
- повысить уровень осознанности и внутренней мотивации к обучению.

Кроме того, раннее изучение теоретической механики способствует развитию аналитического мышления, необходимого для успешного освоения последующих дисциплин и профессиональной деятельности инженера.

Теоретическая механика является фундаментальной дисциплиной, определяющей логику и качество инженерной подготовки. Её место в учебном плане должно отражать не формальные требования, а реальные междисциплинарные связи и дидактические закономерности обучения.

Изменение данной последовательности приводит к ситуации, при которой студенты осваивают прикладные методы и расчётные алгоритмы до формирования целостного представления о фундаментальных закономерностях механики. Это влияет на характер учебной деятельности и требует от преподавателя дополнительных усилий по восстановлению междисциплинарных связей.

В условиях смещения теоретической механики на более поздние этапы обучения перед преподавателем встаёт дидактическая дилемма, связанная с отбором и структурированием учебного содержания. С одной стороны, часть студентов, обладающих высоким уровнем подготовки или практическим профессиональным опытом, проявляет интерес к усложнённым задачам, обобщённым моделям и элементам олимпиадного уровня.

С другой стороны, большинство обучающихся нуждается в поэтапном освоении фундаментальных понятий и базовых методов теоретической механики. Недостаточная сформированность математического аппарата и навыков абстрактного мышления делает преждевременное введение сложных тем фактором, снижающим учебную мотивацию и затрудняющим понимание материала.

Таким образом, преподаватель вынужден искать баланс между сохранением фундаментального характера дисциплины и обеспечением доступности курса для основной части студентов.

Одним из возможных направлений решения обозначенной дидактической задачи является многоуровневое структурирование содержания курса. Базовый уровень ориентирован на формирование устойчивых представлений о фундаментальных законах и методах теоретической механики, необходимых для дальнейшего обучения.

Усложнённый уровень может быть реализован через вариативные формы самостоятельной работы, дополнительные задания и исследовательские элементы, адресованные более подготовленным и мотивированным студентам. Такой подход позволяет учитывать различия в уровне подготовки без снижения общего качества обучения.

Важным элементом реализации курса является акцент на смысловую связность теоретической механики с прикладными дисциплинами. Демонстрация области применимости изучаемых моделей способствует формированию целостного инженерного мышления и повышению осознанности обучения.

Последовательность изучения дисциплин в учебном плане оказывает влияние не только на образовательные результаты студентов, но и на профессиональные требования, предъявляемые к преподавателю теоретической механики. В условиях нарушения традиционной междисциплинарной логики на преподавателя фактически возлагается задача восстановления и объяснения связей между фундаментальными и прикладными курсами.

Для этого требуется обращение к материалам сопротивления материалов, теории механизмов и машин, деталей машин, что расширяет профессиональное поле преподавателя за пределы собственной дисциплины. При этом подобные требования не всегда соотносятся с формально закреплёнными трудовыми функциями и учебной нагрузкой.

Смещение ответственности за целостность инженерной подготовки с уровня учебного плана на уровень отдельного преподавателя может приводить к размыванию целей курса и снижению эффективности учебного процесса.

Заинтересованность преподавателя и реалистичность предъявляемых к нему требований являются важными условиями качественной реализации курса. В ситуации, когда преподаватель вынужден компенсировать структурные недостатки учебного плана, возрастает риск методической перегрузки и снижения педагогической эффективности.

Адекватность требований предполагает соотнесение объёма ответственности преподавателя с задачами дисциплины и условиями её реализации. При чётком распределении функций между учебным планом и преподавателем создаются предпосылки для устойчивой учебной мотивации и сохранения фундаментального характера теоретической механики.

Проведённый анализ показывает, что место теоретической механики в структуре инженерной подготовки оказывает комплексное влияние на содержание учебного процесса, мотивацию студентов и педагогические условия реализации дисциплины. Нарушение логики последовательности изучения дисциплин усложняет дидактические задачи курса и смещает ответственность за формирование междисциплинарных связей на преподавателя.

Оптимизация структуры учебного плана, сохранение фундаментального статуса теоретической механики и уточнение педагогических условий её преподавания являются важными условиями повышения качества инженерного образования и формирования целостного инженерного мышления.

Нарушение последовательности изучения дисциплин приводит к снижению мотивации студентов и формированию фрагментарных знаний. Корректное позиционирование теоретической механики в структуре учебного плана является важным условием повышения эффективности инженерного образования и формирования профессиональной идентичности будущих специалистов.

Список литературы

1. Тарг С.М. Краткий курс теоретической механики. — М.: Высшая школа, 2010.
2. Бутенин Н.В., Лунц Я.Л., Меркин Д.Р. Курс теоретической механики. — СПб.: Лань, 2012.
3. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. — Казань: Центр инновационных технологий, 2014.
4. Кузьминов Я.И., Фрумин И.Д. Инженерное образование: вызовы и перспективы. — М.: НИУ ВШЭ, 2018.
5. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. — М.: Академия, 2016.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МАГИСТРОВ ИТ-НАПРАВЛЕНИЙ В КУРСЕ «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИИ МОДЕЛЕЙ

**Кабанова О.В., канд. пед. наук, доцент,
Сахарова Н.С., д-р пед. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Вопросы качества остаются актуальными на этапе преобразований в системе высшего образования в Российской Федерации. Современный этап изменений в парадигме высшего образования характеризуется отходом от многоуровневой системы по типу Болонской и ориентируется на пилотный двухэтапный вариант и дальнейшую магистратуру. В основу изменений закладывается идея сбалансированной интеграции фундаментального и прикладного знания, что традиционно выгодно отличало Российскую систему высшего образования.

В настоящее время магистратура остается логическим продолжением бакалавриата и ориентирует обучающихся на овладение универсальными и межпредметными компетенциями, при этом предусматривает реализацию принципов профессиональной ориентации, наукоемкой прогностики и предпринимательства.

Направления подготовки магистрантов, связанные с ИТ-технологиями, представляют собой авангард высшего образования, так как отражают современные тенденции и потребности развития государства и общества в целом. Все более возрастающие потоки информации, необходимость в ее объективной фильтрации и грамотном использовании, а также функциональное обогащение платформ искусственного интеллекта (AI-artificial intelligence), использование средств дополненной реальности (AR-augmented reality) в медицине и промышленности представляют вызовы для подготовки магистров ИТ-направлений [7].

Образовательный стандарт ИТ-направлений предусматривает обращение к дисциплине «Деловой иностранный язык» в течение одного семестра (34 практических часов) с дальнейшей аттестацией в виде экзамена. Особое значение уделяется вопросам организации самостоятельной работы (68 часов). В связи с этим возникает необходимость поиска актуальных форм и методов развития иноязычной компетенции и, соответственно, реализации основной компетенции, заложенной образовательным стандартом УК-4 [2].

ИТ-магистерские программы ориентированы на подготовку специалистов, способных участвовать в международных проектах, вести деловую переписку, готовить отчёты, патентные и проектные материалы, выступать с презентациями, проводить переговоры и взаимодействовать в мультикультурных командах. Дисциплина «Деловой иностранный язык»

является системообразующей для формирования коммуникативной компетентности, необходимой для профессиональной мобильности и научно-исследовательской деятельности [3].

В настоящее время происходит широкое распространение генеративного искусственного интеллекта и инструментов автоматизированной языковой поддержки (LLM-ассистенты, машинный перевод, средства проверки стиля, голосовые технологии). Это создаёт как новые педагогические возможности (персонализация, симуляции, ускорение обратной связи), так и вызовы (подмена самостоятельной работы, ошибки и «галлюцинации», этические и правовые риски). Цель статьи – показать, как использование ИИ моделей в курсе «Деловой иностранный язык» влияет на качество образования магистров IT-направлений и описать способы оценки эффективности внедрения [6].

Для магистратуры целесообразно формулировать результаты через измеряемые компетенции, например:

- коммуникативная компетенция (деловая устная и письменная речь);
- информационно-аналитическая компетенция (поиск, отбор, аннотирование источников на иностранном языке);
- проектно-коммуникационная компетенция (взаимодействие в команде, ведение встреч);
- цифровая компетентность (осознанное применение ИИ-инструментов, критическая оценка результата);
- этическая и правовая грамотность (академическая добросовестность, конфиденциальность, авторское право) [3].

При корректной организации ИИ может усиливать автономность обучающихся: предлагать индивидуальные траектории, диагностировать типичные ошибки, формировать тренировочные задания. Однако необходимо целенаправленно формировать метакомпетенции: умение задавать ограничения модели, проверять факты, аргументировать выбор языковых средств [1].

Предлагается дидактическая четырёхкомпонентная форма интеграции ИИ в курс (возможна как модуль курса или как «надстройка» над рабочей программой):

1 ИИ как тьютор (персонализированная практика)

Задачи: отработка лексико-грамматических конструкций в бизнес-контекстах, развитие точности. Примеры активностей:

- адаптивные тренировки по темам: project management, risk assessment, quality assurance, procurement;
- микро-диалоги «вопрос—ответ» с непосредственной коррекцией;
- пояснение ошибок на языке обучающегося и примеры правильных форм в инженерном контексте.

2 ИИ как симулятор деловых ситуаций (ролевая коммуникация)

Задачи: развитие прагматики, стратегий переговоров и межкультурной компетентности. Примеры сценариев:

- переговоры о сроках и бюджете (scope/schedule/cost trade-offs);
- интервью на должность инженера-исследователя;

- конфликт интересов между разработкой и производством;
- защита проектного решения перед международным заказчиком.

ИИ задаёт роль, повышает сложность, фиксирует типичные коммуникативные сбои.

3 ИИ как инструмент жанрового редактирования и улучшения текста

Задачи: формирование навыка подготовки деловых документов на иностранном языке при сохранении авторства студента. Примеры текстов:

- e-mail (request/complaint/follow-up);
- minutes of meeting;
- executive summary;
- project proposal;
- technical report abstract.

Важно использовать ИИ не для «генерации с нуля», а для итеративного улучшения: магистрант создает черновик + ИИ предлагает правки + магистрант выбирает/обосновывает правки и делает выводы.

4 ИИ как аналитический поисковик при работе с источниками

Задачи: развитие умений аннотирования, реферирования, подготовки обзора литературы (на уровне, допустимом для языковой дисциплины). Примеры активностей:

- составление глоссария по статье/стандарту (термин – определение – пример употребления);
- структурирование текста (problem-method-results-limitations);
- подготовка аннотации в 120-150 слов с заданными клише;
- выявление тезисов для презентации [5].

К обязательным условиям относится ведение работы на основе предоставленных источников, а не «по памяти модели», с фиксацией цитируемых фрагментов.

Риски и ограничения применения ИИ.

1 «Галлюцинации» нейросетей и неверная специальная IT-терминология: абсолютно критично для IT-инженерной сферы; требуется обращение к источниковой опоре и проверке.

2 Снижение самостоятельности магистранта: при отсутствии регламента использования ИИ магистрант может стать «исполнителем».

3 Смещение стиля и утрата индивидуального голоса: тексты становятся шаблонными; важно учить особенности стилевой осознанности.

4 Этические и правовые вопросы: конфиденциальность, авторство, корректное цитирование, политика вузов.

5 Неравный доступ и цифровое неравенство: нужны альтернативные пути выполнения заданий.

ИИ модели в курсе «Деловой иностранный язык» для магистров IT-направлений является перспективным инструментом, который при методически грамотной интеграции способствует персонализации обучения, расширению практики деловой коммуникации и ускорению репродукции обратной связи. Наиболее продуктивным является сценарий, в котором ИИ модели выступают

не источником «готового результата», а средством итеративного улучшения черновиков, симуляции профессиональных ситуаций и поддержки аналитической работы с источниками. Эффективность внедрения требует критериального оценивания, регламента академической добросовестности и обучения магистрантов навыкам верификации результатов обращения к источникам ИИ.

Использование ИИ моделей в целях оптимизации процесса познания языкового продукта в курсе «Деловой иностранный язык» может качественно повысить эффективность образовательного процесса. Эффективность при этом следует диагностировать готовностью магистрантов к продуктивной иноязычной деятельности в устной и письменной формах.

Список литературы

1. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2007. – 368 с.
2. Сахарова, Н.С. Принципы реализации универсальной компетенции в лингвистической подготовке магистров инженерно-технических направлений / Н.С. Сахарова, О.В. Кабанова // Глобальный научный потенциал, 2022. – № 5 (134). – С. 45-48.
3. Сахарова, Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. С. Сахарова. – Оренбург : ОГУ, 2004. – 41 с.
4. Терехова, Г.В. Интенсификация учебной деятельности в системе профессиональной подготовки студентов / Г. В. Терехова, О. В. Кабанова, Н. В. Еремина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.
5. Ducar, C. Machine Translation and the L2 Classroom: Pedagogical Solutions for Compromise / C. Ducar, D. H. Schocket // The Modern Language Journal. – 2018. – Vol. 102, № 4. – P. 895–913.
6. Huang, W. Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of the evidence / W. Huang, K. F. Hew, L. K. Fryer // Computers & Education. – 2023. – Vol. 206. – Article 104898. – DOI 10.1016/j.compedu.2023.104898.
7. Sakharova, N.S. Pedagogical potential of distance educational technologies nowadays / N.S. Sakharova, O.V. Kabanova // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 4 (227). – С. 41-45.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Кабанова О.В., канд. пед. наук, доцент,
Сахарова Н.С., д-р пед. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Современный этап развития общества, характеризующийся процессами глобализации, цифровизации и возрастания сложности профессиональных задач, предъявляет новые требования к подготовке специалистов. На первый план выходит формирование не просто совокупности знаний и умений, а целостной профессиональной компетентности, включающей способность к критическому мышлению, межкультурному взаимодействию, работе с информацией и непрерывному самообучению. В этом контексте традиционная модель лингвистического образования, ориентированная преимущественно на усвоение языковой системы, демонстрирует свою ограниченность. Возникает необходимость в переосмыслении роли языка в профессиональном становлении. Реализация междисциплинарного подхода, интегрирующего лингвистическое образование с профильной предметной областью, является наиболее эффективной стратегией для развития комплексной профессиональной компетентности. Дисциплина «Иностранный язык» в такой парадигме выступает как метадисциплинарная платформа, обеспечивающая когнитивные, коммуникативные и социокультурные основы профессиональной деятельности.

Междисциплинарный подход предполагает не механическое сложение содержания разных дисциплин, а их глубокую интеграцию, приводящую к синергетическому эффекту и формированию нового качества знаний и умений. Теоретической основой служит синтез компетентностного подхода, теории контекстного обучения и концепций языка для специальных целей. В результате язык исследуется и используется одновременно в трех ключевых аспектах: как система знаков, как инструмент познания и как социальная практика [1, 8]. Практическая реализация этого подхода требует разработки конкретного методического инструментария, особенно в рамках дисциплины «Иностранный язык», которая становится связующим звеном между общей лингвистической подготовкой и специальными знаниями [3, 4].

Эффективная интеграция возможна лишь при использовании специфических педагогических технологий и приемов, трансформирующих традиционный курс иностранного языка в практико-ориентированный модуль. Эти приемы можно классифицировать по доминирующему виду деятельности и целям формирования компетенций.

1 Приемы, основанные на работе с аутентичными профессиональными текстами:

– *многоуровневый анализ текста (Text Mining)*. Студентам предлагается не просто перевести или пересказать текст (научную статью, технический отчет, патент), а выполнить серию заданий на разных уровнях понимания: 1) выделение ключевых терминов и установление их эквивалентов в родном языке; 2) структурирование информации (составление ментальной карты или схемы); 3) критическая оценка аргументации автора, выявление сильных и слабых мест; 4) реферирование и аннотирование с учетом жанровых норм целевого языка;

– *сравнительный анализ дискурса (Contrastive Discourse Analysis)*. Студенты сравнивают тексты на одну тему, но из разных культурных или профессиональных источников (например, американский и немецкий технические стандарты, британский и российский стили написания бизнес-отчета). Акцент делается на выявлении различий в логике изложения, структуре аргументации, использовании модальных глаголов и пассивных конструкций, что формирует межкультурную чувствительность;

– *создание глоссария и базы знаний*. Коллективная работа по созданию электронного глоссария специальных терминов с примерами употребления, синонимами и контекстными пояснениями. Этот глоссарий становится живым ресурсом, который студенты пополняют в течение всего курса, развивая навыки систематизации и категоризации профессиональной лексики [5].

2 Приемы, основанные на имитации профессиональной коммуникации:

– *ситуационно-ролевое моделирование с элементами проблематизации*. В отличие от простых ролевых игр, здесь задается не только коммуникативная задача («провести презентацию»), но и профессиональная проблема, требующая решения. Например, для студентов-экологов: «Вы – член международной комиссии. На презентации отчета о воздействии на окружающую среду вам необходимо, используя данные на языке оригинала, убедить представителей компании-заказчика в необходимости дополнительных мер защиты». Это требует интеграции языковых навыков, предметных знаний и навыков аргументации;

– *моделирование полного проектного цикла (Project-Based Learning)*. Студенты выполняют долгосрочный проект на иностранном языке, проходя все этапы: мозговой штурм и постановку задачи, поиск и анализ информации, планирование, распределение ролей в международной команде, создание прототипа/документа, публичную защиту и письменный отчет. Например, для маркетологов – разработка маркетинговой кампании для выхода продукта на зарубежный рынок; для инженеров – подготовка технического предложения (Request for Proposal) на международный тендер;

– *подкастинг и видеоблогинг (vlogging) на профессиональные темы*. Создание коротких аудио- или видеоподкастов, в которых студент выступает в роли эксперта, объясняя актуальную проблему своей отрасли на иностранном языке. Этот прием развивает навыки спонтанной монологической речи, умение

структурировать мысль «здесь и сейчас» и работать с современными медиаформатами.

3 Приемы, направленные на развитие критического мышления и метакогнитивных навыков:

– «*Шесть шляп мышления*» Эдварда де Боно в межкультурном контексте. При обсуждении профессионального кейса студенты анализируют проблему, поочередно «надевая» шляпы разных цветов, но с учетом культурных особенностей. Например, «белая шляпа» (факты) – какие данные из англоязычного источника мы можем использовать? «Красная шляпа» (эмоции) – какие культурные стереотипы могут влиять на восприятие этой проблемы китайскими коллегами? Этот прием учит многоплановому анализу и осознанию культурных фильтров [9];

– *деконструкция профессионального дискурса*. Студентам предлагается проанализировать, как с помощью языковых средств (лексический выбор, метафоры, залоговые формы) в профессиональном тексте конструируется позиция автора, скрываются слабые места или усиливаются аргументы. Например, анализ того, как в отчете нефтегазовой компании результаты испытаний подаются через призму определенных глаголов («demonstrate» vs. «suggest»);

– *ведение рефлексивного дневника (Reflective Journal) на двух языках*. Студенты фиксируют свои наблюдения за профессиональной коммуникацией, трудности перевода терминов, культурные когнитивные диссонансы. Периодически они возвращаются к ранним записям, анализируя свой прогресс не только в языке, но и в понимании профессиональной среды. Это развивает метапознание и способность к самооценке [10].

4 Цифровые технологии как среда интеграции:

– *использование специализированных корпусов текстов*. Обучение студентов базовым навыкам работы с корпусами для анализа реального употребления профессиональной лексики, поиска коллокаций (устойчивых сочетаний слов) и проверки гипотез о языке;

– *создание вики-статей или записей в профессиональных блогах*. Коллективное создание или комментирование материалов по профильной теме на иностранном языке в общей цифровой среде (например, на внутренней платформе вуза), что моделирует реальное научное и профессиональное взаимодействие.

Эффективность данных приемов напрямую зависит от изменений в организации учебного процесса и системе оценивания. Необходим переход от оценки изолированных языковых навыков (тесты на грамматику, лексику) к аутентичному оцениванию (authentic assessment). При таком подходе критериями становятся:

– способность выполнить комплексную профессионально-коммуникативную задачу (успешно провести переговоры, написать тезисы конференции);

– качество анализа и синтеза информации из аутентичных источников;

- демонстрация межкультурной осведомленности в коммуникации;
- эффективность работы в проектной команде [5].

Формы оценки включают портфолио проектных работ, видеозаписи выступлений, экспертные оценки от преподавателей-предметников, а также самооценку и взаимооценку студентов. Ключевым организационным условием является тесное сотрудничество (co-teaching, совместное проектирование заданий) преподавателя иностранного языка и преподавателя специальной дисциплины [1].

Таким образом, методический комплекс средств междисциплинарного подхода в рамках дисциплины «Иностранный язык» богат и разнообразен. Он перемещает фокус с изучения языка как такового на его использование как инструмента для получения новых профессиональных знаний, решения практических задач и построения межкультурного диалога. Реализация описанных приемов трансформирует аудиторию в лабораторию профессиональных практик, где язык оживает в реальном контексте. Это требует значительной перестройки работы преподавателя, который становится не транслятором правил, а архитектором образовательных ситуаций, модератором коммуникации и координатором профессионального роста обучающихся. Несмотря на сложности, связанные с ресурсами и подготовкой кадров, именно этот путь позволяет максимально реализовать потенциал лингвистического образования для формирования конкурентоспособного, гибкого и рефлексивного специалиста, готового к вызовам глобального мира.

Список литературы

1 Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.

2 Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с. – ISBN 5-06-000554-3.

3 Сахарова, Н. С. Лингвистическая подготовка магистров инженерно-технических направлений в контексте программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» / Н. С. Сахарова, О. В. Кабанова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : сб. материалов Всерос. науч.-метод. конф., Оренбург, 26-27 янв. 2023 г. / Оренбург. гос. ун-т ; ред. А. В. Пыхтин. – Оренбург : ОГУ, 2023. – С. 429-432.

4 Сахарова, Н. С. Принципы реализации универсальной компетенции в лингвистической подготовке магистров инженерно-технических направлений / Н. С. Сахарова, О. В. Кабанова // Глобальный научный потенциал, 2022. – № 5 (134). – С. 45-48.

5 Образцов, П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с. – ISBN 5-9928-0014-9.

6 Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters, 1997. – 124 p. – ISBN 1-85359-377-X.

7 Dudley-Evans, T. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans, M. J. St John. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 301 p. – ISBN 0-521-59363-2.

8 Richards, J. C. Approaches and Methods in Language Teaching / J. C. Richards, T. S. Rodgers. – 3rd ed. – Cambridge : Cambridge University Press, 2014. – 410 p. – ISBN 978-1-107-67596-4.

9 de Bono, E. Six Thinking Hats / E. de Bono. – Boston : Little, Brown and Company, 1985. – 207 p. – ISBN 0-316-17791-1.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

**Кавдангалиева А.К., Неволina В.В., д-р пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Актуальность темы обусловлена современными требованиями к образовательному процессу, где самоорганизация студентов становится важным условием для успешного обучения и профессионального роста. В условиях огромной конкуренции на рынке труда способность к самоорганизации очень востребована для будущих специалистов.

Объектом исследования выступает самоорганизация студентов университета как критически важная компетенция для будущего специалиста. В ходе работы будет рассмотрена модель самоорганизации, способствующая развитию подготовки студентов в образовательной среде, ожидается, что результаты работы помогут в формировании более эффективного образовательного процесса, где студенты смогут развивать свои навыки самоорганизации и достигать высоких результатов в обучении, чтобы потом использовать их и в профессиональной деятельности.

В федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) закреплено требование «способность к самоорганизации и самообразованию». Данная компетенция крайне важна для успеха в современном обществе, так как она способствует повышению эффективности как в учебе, так и в работе. Это достигается за счет упорядочивания деятельности, улучшения ее качества и достижение целей с меньшими затратами времени и усилий.

Есть множество примеров, когда студенты с развитыми навыками самоорганизации демонстрируют более высокую академическую успеваемость, лучше адаптируются к профессиональной деятельности и проявляют большую удовлетворенность образовательным процессом.

Пандемия COVID-19 и массовый переход к дистанционному обучению обострили проблему недостаточной самоорганизации студентов, выявив зависимость эффективности образования от способности к самостоятельному планированию и самоконтролю [12].

Понятие самоорганизации в образовательном контексте носит междисциплинарный характер и трактуется различными исследователями с существенными различиями. Многогранность данного феномена требует комплексного анализа существующих концептуальных подходов к рассмотрению данного понятия.

В таблице 1 представлены основные подходы к определению понятия «самоорганизация» в контексте обучения студентов.

Таблица 1 – Понятие «самоорганизация» разных авторов

Автор	Сущность определения
В.С. Безрукова	способность и умение личности организовать свою деятельность и включает в ее состав такие качества личности, как целеустремленность, самоанализ, жесткий самоконтроль, умение планировать свое время, быстроту принятия решений, экономичность найденных способов решения возникающих проблем, стремление к самосовершенствованию, развитое чувство долга [1]
М.А. Воробьева	совокупность природных и социально-приобретенных свойств личности, воплощенных в осознаваемых особенностях воли, интеллекта, мотивах поведения и реализуемых в организации деятельности человека [3]
Ю.С. Давыдочкина, М.В. Сафонова	совокупность свойств и способностей личности, позволяющих эффективно организовывать собственную деятельность [4]
М.Л. Мельникова, А.А. Дорогова	упорядоченная совокупность целей и мотивов саморазвития, навыков самоконтроля, саморегуляции, самоанализа и адекватной самооценки; как самоэффективность в целом [7]
Т.В. Триндюк, Л.В. Лысогорова, С.П. Зубова	компетенция (в которой объединяются когнитивные, деятельностные, личностные, ценностные компоненты) и важнейшего образовательного результата высшего образования [13]
Е.А. Уваров	оптимальная устойчивость относительно внешних воздействий [14]
С.Н. Ярошенко	необходимая способность личности для мобилизации ресурса индивидуально-личностных качеств [15]

Самоорганизация в образовании понимается как способность личности к самостоятельному целеполаганию, планированию, контролю и коррекции своей деятельности для достижения образовательных результатов. Это понятие находится на пересечении нескольких научных дисциплин:

– в психологии рассматривают самоорганизацию как совокупность свойств личности, которые образуют способность обеспечивать высокий уровень владения деятельностью: активность, целеустремленность, организованность, ответственность и др., также происходит рассмотрение через призму теории саморегуляции [8];

– в педагогике изучают ее как образовательный результат и условие эффективного обучения [2];

– в синергетике рассматривают понятие самоорганизации, опираясь на ключевые идеи синергетики, и приходят к выводу, что самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов должна упорядочить учебные действия обучающихся, привести их в систему, нацеленную на достижение определённого результата, совершенствуя этим процесс обучения [5].

Основной проблемой большинства студентов является неумение отличить действительно важные задачи от обычных. А ведь учебная нагрузка студентов часто бывает огромной в условиях ограниченного времени. Представим ситуацию, когда перед студентом стоит несколько задач: проект, который нужно сдать через несколько дней, повторение материала к экзамену, написание исследовательской работы. Не все студенты распределяют приоритеты, поэтому легко можно запутаться, не зная, с чего начать, тем самым оттягивать выполнение всех задач. Правильное распределение времени между учебой, работой, социальной жизнью, досугом и отдыхом становится неотъемлемой частью успешности обучения. В связи с этим предлагаю рассмотреть один из мощных инструментов для стратегического планирования учебной нагрузки – матрицу Эйзенхауэра.

Матрица Эйзенхауэра – это специфическая методика организационного характера для распределения своего времени и расстановки приоритетов, в основе которой лежит принцип разделения задач на четыре категории в комбинации критериев срочности и важности [6].

Представим модель данной матрицы в таблице 2.

Таблица 2 – Модель матрицы Эйзенхауэра

	Срочно	Не срочно
Важно	А	В
Не Важно	С	Д

Теперь рассмотрим структуру каждой из ячеек.

Ячейка «А» содержит задачи, которые являются и срочными, и важными, то есть это дела, которые необходимо решить, чтобы избежать больших затруднений в жизни, вопросы здоровья. Ответы на экзамены, подготовка презентации к завтрашнему семинару – все это примеры первостепенных задач, которым студенты должны уделить особое внимание.

Ячейка «В» содержит задачи, которые не являются срочными, но они важны в долгосрочной перспективе. Это требует стратегического планирования и предполагает выполнение дел, способствующих достижению целей в будущем. Например, подготовка к экзаменам заранее, разработка плана исследования или написание курсовой работы – все это дела, на которые должно быть уделено должное внимание, несмотря на их несрочность. Здесь

уже задачи можно выполнить без нервов и максимально эффективно, главное – не затягивать, иначе они могут оказаться в ячейке «А».

Ячейка «С» содержит задачи, которые являются срочными, но не так важны в долгосрочной перспективе. Эти мероприятия могут включать мелкие препятствия, которые заставляют откладывать или отменять выполнение намеченных условий из первого и второго квадранта. Например, назначенная групповая встреча или срочная сдача домашнего задания могут занять время, но не обладают такой же важностью, как подготовка к экзамену.

Ячейка «D» – это задачи, которые не являются срочными и не имеют важности в долгосрочной перспективе. Это мероприятия временного характера или развлекательные, которые не приносят значительной выгоды в учебе, но приносят удовольствие. Сюда могут входить бесполезные пребывания в социальных сетях, разговоры по телефону, компьютерные игры, постоянное откладывание вторичных дел.

Итак, как же найти баланс между этими ячейками? На собственном примере могу выделить несколько способов:

- все-таки постепенно учиться грамотно распределять задачи внутри ячейки;

- в идеале сначала решать задачи из ячейки «В», а в оставшееся время делать задачи из ячейки «А», после чего останется время на задачи из ячейки «С», напоследок выделяем время на заслуженный отдых и приятные задачи из ячейки «D»;

- в жизни первоначально выполняются задачи из ячейки «А», которые нужно сделать здесь и сейчас, потом повседневные задачи из ячейки «В», а напоследок – задачи из ячеек «С» и «D».

Применение предложенной стратегий должно привести к улучшению академической успеваемости и повышению уровня удовлетворенности студентов образовательным процессом.

Таким образом, анализ различных подходов к пониманию понятия «самоорганизация» демонстрирует сложность и многогранность данного феномена. Самоорганизация является ключевым компетентным навыком, определяющим успешность обучения в университете. Ее формирование требует как индивидуальных усилий студента, так и поддержки со стороны образовательной среды. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение эффективности конкретных тренинговых программ по развитию самоорганизации у студентов различных специальностей.

Список литературы

- 1 Безрукова, В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 937 с.

- 2 Вербицкий А. А. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студента / А. А. Вербицкий // Проблемы организации работы студентов в условиях многоуровневой структуры высшего образования: тез. доклад Всероссийской науч.- метод. конф. Волгоград: ВолгГТУ, 1994. С. 6

3 Воробьева, М. А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов / М. А. Воробьева // Педагогическое образование в России. – 2012. – №6 – С. 184-188.

4 Давыдочкина, Ю.С. Особенности смысло-жизненных ориентаций воспитанников кадетских корпусов и Мариинских женских гимназий / Ю.С. Давыдочкина, М.В. Сафонова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2020. – № 1 (51). – С. 90-103.

5 Котова, С. С. Технологии самоорганизации и саморазвития / С. С. Котова ; Министерство просвещения Российской Федерации ; Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2022. – 195 с.

6 Кузьмин, А. М. Матрица Эйзенхауэра / А. М. Кузьмин, Е. А. Высоковская // Методы менеджмента качества. – 2016. – № 11. – С. 19.

7 Мельникова М. Л. Самоорганизация и стиль познавательной деятельности у студентов-первокурсников гуманитарных направлений подготовки / М.Л. Мельникова, А.А. Дорогова // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 2. – С. 168-175.

8 Моросанова, В. И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям / В. И. Моросанова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15, № 3. – С. 57-83.

9 Неволина, В. В. Технология тайм-менеджмента как средство формирования компетенции самоорганизации студентов / В. В. Неволина, М. И. Щеглова // Результаты социально-экономических и междисциплинарных научных исследований XXI века. – Самара : Общество с ограниченной ответственностью «Офорт», 2016. – С. 344-358.

10 Николаева, М. А. Самоорганизация учебной и внеучебной деятельности студентов : учебное пособие для студентов вузов / М. А. Николаева, Н. В. Шрамко. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2024. – 246 с.

11 Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»

12 Смирнова, А. Ю. Самоорганизация студентов в период дистанционного обучения 2020-2021 / А. Ю. Смирнова // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. – 2021. – № 4. – С. 205-210.

13 Триндюк, Т. В. О понятии «самоорганизация» в синергетике и педагогике / Т. В. Триндюк, Л. В. Лысогорова, С. П. Зубова // Гуманитарные балканские исследования. – 2020. – Т. 4, № 3(9). – С. 39-41.

14 Уваров, Е. А. Психология самоорганизации личности как субъекта двигательной деятельности: дис. др.психол. наук / Е. А. Уварова. – СПб, 2007. – 362 с.

15 Ярошенко, С. Н. Содержание понятия «профессиональная конкурентоспособность студентов вуза» в контексте компетентностного подхода в образовательно-научном процессе / С. Н. Ярошенко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2011. – № 3 (220). – С. 70-73.

ОПЫТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Каргапольцева Д.С., канд. пед. наук

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Высшее образование России является привлекательным для студентов из многих стран, в том числе из государств Содружества Независимых Государств, что обусловлено высоким качеством подготовки, богатыми академическими традициями и географической близостью. Для обучающихся из стран ближнего зарубежья, в частности из Туркменистана, русский язык выступает не только как инструмент освоения профессиональных дисциплин, но и как ключевое средство социокультурной адаптации и академической интеграции в принимающее сообщество.

Важность непрерывного совершенствования речевых компетенций после формального подтверждения базового уровня обусловлена необходимостью перехода от языкового знания к навыкам его эффективного применения в реальных коммуникативных, учебных и бытовых ситуациях. Актуальность данного процесса подчеркивается в работах, посвященных лингводидактическим аспектам преподавания русского языка как иностранного. Так, исследователи отмечают, что достижение порогового уровня (B1) является необходимым, но недостаточным условием для успешного обучения в русскоязычной среде, поскольку академическое общение предъявляет повышенные требования к владению специальной лексикой, навыкам аннотирования и реферирования, а также к спонтанной устной речи [5]. В контексте адаптации иностранных учащихся особую значимость приобретает интеграция языковой подготовки с социокультурным погружением, что позволяет преодолеть коммуникативные барьеры [3]. Работы Е.И. Мотиной и И.А. Пугачева также указывают на то, что формирование вторичной языковой личности студента-иностранца наиболее эффективно происходит в условиях моделируемой естественной языковой среды, где практика речи не ограничивается рамками аудиторных занятий [1]. Особый интерес представляет использование цифровых ресурсов в обучении РКИ, что открывает новые возможности для самостоятельной работы студентов [4]. Таким образом, целенаправленная работа по поддержанию и развитию речевых навыков после начала основного курса обучения представляется императивом современной педагогической практики на факультетах, принимающих иностранных граждан.

Объектом данного педагогического опыта стала учебная группа 24ПО(б)ДОВР, половину контингента которой составляют граждане Туркменистана. Важно отметить, что все иностранные студенты имели предварительную подготовку по русскому языку в рамках школьной

программы и успешно прошли процедуру тестирования по русскому языку как иностранному для подтверждения уровня, достаточного для поступления в российский вуз. Однако входной мониторинг выявил неоднородность и недостаточную автоматизированность практических навыков, особенно в сфере спонтанной диалогической речи и аудирования естественной речи. Помимо чисто лингвистических задач, перед преподавателями кафедры общей и профессиональной педагогики стояла не менее значимая цель – облегчение процесса социокультурной адаптации студентов. Прибытие в новую страну сопряжено не только с языковыми трудностями, но и с необходимостью встраивания в непривычную систему норм, традиций и моделей повседневного поведения. Следовательно, комплексная работа должна была быть направлена на две взаимосвязанные задачи: системное развитие речевой компетенции и мягкое, ненавязчивое знакомство с культурным контекстом, способствующее формированию комфортной и доступной образовательной среды.

Первым и фундаментальным направлением деятельности стал комплекс мероприятий, нацеленных на социокультурную адаптацию и сплочение межнационального коллектива. Понимая, что успешная интеграция происходит через совместную деятельность и позитивный эмоциональный опыт, куратор группы и профессорско-преподавательский состав кафедры организовали ряд регулярных и событийных практик. Ключевое значение придавалось созданию пространства для неформального общения. Внутри группы и в рамках кафедры стали проводиться тематические культурные встречи, где студенты имели возможность в непринужденной обстановке рассказывать о традициях своей страны, делиться впечатлениями о жизни в России. Особый акцент был сделан на совместную проектную и трудовую деятельность. Участие в субботниках на территории университетского кампуса и городских общественных пространствах позволило не только сформировать чувство сопричастности и ответственности за новое место пребывания, но и создать почву для естественного диалога и взаимопомощи в неакадемическом контексте.

Активное взаимодействие было налажено с профильными структурными подразделениями вуза – Департаментом молодежной политики и взаимодействия с сообществами и отделом по работе с иностранными гражданами. Это позволило вовлечь студентов в общеуниверситетские события, расширить круг их общения и показать многообразие студенческой жизни. Важным элементом стали традиции, зародившиеся внутри самой группы. Теплое, «душевное» празднование общих праздников, таких как Новый год, с подготовкой небольших сюрпризов, проведение игры «Тайный Санта» и обмен открытками с добрыми пожеланиями – эти, казалось бы, мало значительные детали сыграли значительную роль в формировании благоприятного психологического климата, атмосферы доверия и взаимной поддержки, что является необходимым условием для раскрепощения речи и снятия коммуникативных зажимов.

Параллельно с адаптационной велась системная работа по совершенствованию собственно языковых навыков. Осознавая, что работы в

рамках дисциплин учебного плана может быть недостаточно для преодоления индивидуальных пробелов и выхода на уровень беглой спонтанной речи, преподавателями были разработаны дополнительные рекомендации для самостоятельной работы студентов. Основной фокус был сделан на развитии навыков аудирования и расширении лексического запаса через аутентичные, но доступные материалы. Студентам была предложена тщательно подобранная подборка ресурсов, включающая адаптированные и оригинальные аудиокниги художественных произведений, соответствующие их уровню владения языком, а также новостные платформы, предлагающие контент в замедленном темпе или с интерактивными субтитрами. Для отработки грамматики в контексте и пополнения лексикона были рекомендованы специализированные образовательные сайты с интерактивными упражнениями, в том числе ресурс «Образование на русском» [2], предлагающий разнообразные материалы для разных уровней владения языком. Данный подход позволил перевести изучение языка из плоскости обязательного задания в сферу личного интереса и самостоятельного выбора, что повысило внутреннюю мотивацию обучающихся.

Центральным же элементом системы развития речевых навыков стало создание и регулярное проведение разговорного клуба, встречи которого проводились дважды в неделю. Клуб был задуман не как традиционное учебное занятие, а как безопасная коммуникативная площадка, где приоритет отдается не формальной правильности, а содержанию высказывания и снятию страха ошибки. Темы для обсуждения выбирались максимально жизненные и актуальные для молодежной аудитории: от бытовых ситуаций и культурных различий до глобальных трендов и личных планов. В основе методики проведения клуба лежал принцип постепенного наращивания сложности речевых задач. Работа начиналась с прослушивания и обсуждения коротких аудио- или видеосюжетов, что позволяло «разогреть» аудиторию и активизировать соответствующий лексический запас. Далее следовали интерактивные задания: ролевые игры, моделирование ситуативных диалогов (например, «в кафе», «в деканате», «на собеседовании»), обсуждение вопросов, сюжетов. Особое внимание уделялось подготовке к итоговому монологу. Студентам предлагались шаблоны-помощники с четкой структурой для построения связного высказывания на заданную тему (например, «Рассказ о себе»), которые они наполняли личным содержанием. В финале каждого занятия участники выполняли творческое задание, требующее импровизации и спонтанной реакции, и представляли его результаты перед другими ребятами, что способствовало развитию уверенности в публичной речи. Такая структура обеспечивала последовательный переход от репродуктивных к продуктивным видам речевой деятельности в атмосфере психологического комфорта.

Реализация описанного комплекса мероприятий, сочетающего системную языковую практику с глубокой социокультурной интеграцией, привела к ряду положительных результатов, наблюдаемых по итогам учебного семестра. Прежде всего, отмечается значительный прогресс в развитии коммуникативных

навыков у студентов из Туркменистана. Участие в разговорном клубе и постоянное погружение в языковую среду способствовало снижению уровня тревожности при устном общении, расширению активного словарного запаса и улучшению навыков аудирования естественной речи. Студенты демонстрируют возросшую готовность к спонтанному диалогу, способность строить более сложные синтаксические конструкции и аргументировано выражать свою точку зрения. Мониторинг текущей успеваемости также показывает положительную динамику в усвоении профильных дисциплин, что косвенно свидетельствует о повышении уровня понимания академической лекционной речи и специализированных текстов.

Не менее важным достижением является наблюдаемое сплочение студенческой группы. Регулярные совместные мероприятия, праздники, субботники и неформальные встречи создали прочную основу для межличностных связей, выходящих за рамки чисто учебного взаимодействия. Сформировалась подлинно инклюзивная среда, где различия в культурном основании воспринимаются не как барьер, а как ресурс для взаимного обогащения. У студентов сформировалось чувство принадлежности к университетскому сообществу. Таким образом, представленный опыт работы с группой 24ПО(б)ДОВР наглядно демонстрирует эффективность комплексного подхода к обучению иностранных студентов, при котором развитие языковых компетенций неразрывно связано с процессами их социальной и культурной интеграции. Этот путь не только ведет к достижению формальных образовательных целей, но и способствует воспитанию гармонично развитой, межкультурно компетентной личности, готовой к продуктивной профессиональной деятельности в поликультурном мире.

Список литературы

1. Мотина, Е. И. Формирование вторичной языковой личности студента-иностранца в условиях учебной интеграции / Е. И. Мотина, И. А. Пугачев // Вестник ТГПУ. – 2020. – № 3. – С. 45–52.
2. Образование на русском : портал Гос. ин-та рус. яз. им. А. С. Пушкина. – URL: <https://pushkininstitute.ru> (дата обращения: 15.03.2024). – Текст: электронный.
3. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Липецк, 2017. – 284 с.
4. РКИ для всех: Методика преподавания : образовательный портал. – URL: <https://rki.site> (дата обращения: 15.03.2024). – Текст: электронный.
5. Щукин, А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном / А. Н. Щукин. – Москва: Русский язык. Курсы, 2018. – 312 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ СТУДЕНТОВ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЕКТНОЙ РАБОТЕ

¹Колиниченко А. В., ²Шурбаев К. К.

¹Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

²Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Оренбургский государственный педагогический университет»

Современная образовательная среда всё больше ориентируется на проектную деятельность как способ развития профессиональных и личностных компетенций студентов. Однако в процессе работы над проектами возникают кризисные ситуации, которые могут негативно повлиять на результаты и мотивацию участников. Кризисы могут быть вызваны различными факторами: конфликтами в команде, нехваткой времени, сложностью задач или внешними обстоятельствами.

Преодоление таких ситуаций требует от студентов мобилизации личностных ресурсов — внутренних и внешних возможностей, которые помогают справляться с трудностями и адаптироваться к изменениям. Цель данной статьи — рассмотреть ключевые личностные ресурсы студентов и их роль в преодолении кризисных ситуаций в проектной работе.

Личностные ресурсы — это совокупность внутренних и внешних характеристик человека, которые помогают ему справляться со стрессом, достигать целей и адаптироваться к изменениям. В контексте проектной работы студентов можно выделить следующие группы ресурсов:

1. Когнитивные ресурсы:

- умение анализировать информацию и принимать решения;
- способность к критическому мышлению и поиску нестандартных решений;
- навыки планирования и управления временем.

2. Эмоциональные ресурсы:

- эмоциональный интеллект — способность понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями других;
- устойчивость к стрессу и умение сохранять спокойствие в сложных ситуациях;
- оптимизм и вера в успех проекта.

3. Коммуникативные ресурсы:

- навыки эффективного общения и разрешения конфликтов;
- умение работать в команде и распределять роли;
- способность убеждать и мотивировать других.

4. Мотивационные ресурсы:

- внутренняя мотивация — интерес к проекту и желание достичь результата;

- целеустремленность и настойчивость в достижении целей;
- способность к саморегуляции и управлению своими действиями.

5. Социальные ресурсы:

- поддержка со стороны преподавателей, менторов и коллег;
- доступ к экспертной помощи и ресурсам университета;
- сети профессиональных контактов.

Когнитивные ресурсы помогают студентам анализировать ситуацию, находить причины кризиса и разрабатывать план действий. Например, навыки критического мышления позволяют оценить риски и выбрать оптимальное решение.

Эмоциональные ресурсы играют ключевую роль в поддержании психологического благополучия. Эмоциональный интеллект помогает избежать конфликтов и сохранить продуктивность команды. Устойчивость к стрессу позволяет студентам сохранять спокойствие и сосредоточиться на решении задач.

Коммуникативные ресурсы особенно важны в условиях кризиса. Эффективное общение помогает разрешать конфликты, координировать действия команды и находить поддержку у коллег и преподавателей.

Мотивационные ресурсы обеспечивают внутреннюю энергию для преодоления трудностей. Целеустремленность и настойчивость помогают студентам не сдаваться перед лицом сложностей и продолжать работать над проектом.

Социальные ресурсы предоставляют внешнюю поддержку. Менторы и преподаватели могут дать ценные советы, а коллеги — помочь с распределением задач.

Анализ проектной практики позволяет выделить несколько ключевых причин возникновения кризисов. К внутренним причинам относятся нечеткое определение целей и задач проекта, ошибки в планировании и оценке сроков, недостаточная квалификация участников, плохая организация работы в команде и неэффективное распределение ролей и обязанностей. Внешние причины включают изменение требований заказчика или руководства, непредвиденные изменения внешней среды, технические сбои и неполадки, недостаток ресурсов (финансовых, временных, материальных) и форс-мажорные обстоятельства.

Кризис в проекте обычно развивается по определенной схеме. Фаза предвестников характеризуется появлением первых признаков проблем, ухудшением коммуникации в команде и увеличением количества нерешенных вопросов. Острая фаза проявляется в явном проявлении кризиса, нарушении нормального хода работы и возникновении конфликтов. Фаза разрешения включает осознание проблемы и поиск решений, принятие корректирующих мер и стабилизацию ситуации. Посткризисная фаза заключается в анализе произошедшего, извлечении уроков и внесении изменений в процесс работы.

Для успешного преодоления кризисов в проектной работе можно использовать различные стратегии. Проактивные стратегии включают разработку системы мониторинга потенциальных рисков, создание резервных планов на случай кризиса, регулярный анализ хода проекта и обучение участников методам работы в кризисных ситуациях. Реактивные стратегии предполагают быструю диагностику проблемы, приоритизацию задач, перераспределение ресурсов, корректировку плана проекта и усиление коммуникации в команде. Личностные стратегии направлены на развитие стрессоустойчивости, совершенствование навыков принятия решений, развитие эмоционального интеллекта и повышение личной организованности.

Эффективность преодоления кризисных ситуаций во многом зависит от слаженности работы команды. Ключевыми факторами успешной команды являются четкое распределение ролей, открытость коммуникации, взаимное доверие, готовность к взаимопомощи, гибкость и адаптивность. Методы улучшения командной работы включают регулярные совещания, техники фасилитации, командные тренинги и систему обратной связи.

Кризисные ситуации в проектной работе - неизбежное явление, с которым сталкивается практически каждый участник проектной деятельности. Однако правильное понимание природы кризисов, их причин и механизмов развития позволяет не только успешно преодолевать возникающие трудности, но и использовать их как возможность для роста и совершенствования. Ключевыми факторами успешного преодоления кризисов являются своевременное распознавание проблем, грамотное планирование, развитие личностных и командных ресурсов, а также способность к быстрой адаптации. Важно помнить, что каждый преодоленный кризис делает команду сильнее и опытнее, что в конечном итоге повышает эффективность всей проектной деятельности. Развитие навыков работы в кризисных ситуациях должно стать неотъемлемой частью подготовки специалистов в любой области, так как именно в условиях кризиса наиболее ярко проявляются профессиональные и личностные качества каждого участника проекта.

В современной образовательной и профессиональной среде проектная работа стала неотъемлемой частью учебного процесса и трудовой деятельности. Однако в ходе реализации проектов участники неизбежно сталкиваются с кризисными ситуациями, которые могут существенно повлиять на ход работы и конечный результат. Кризисные ситуации в проектной деятельности представляют собой сложные периоды, характеризующиеся высокой неопределенностью, повышенным уровнем стресса и необходимостью срочного принятия решений. Понимание природы этих кризисов, их причин и способов преодоления является важным аспектом успешной проектной деятельности. Кризисные ситуации в проектной работе - неизбежное явление, с которым сталкивается практически каждый участник проектной деятельности. Однако правильное понимание природы кризисов, их причин и механизмов развития позволяет не только успешно преодолевать возникающие трудности, но и использовать их как возможность для роста и совершенствования.

Ключевыми факторами успешного преодоления кризисов являются: своевременное распознавание проблем, грамотное планирование, развитие личностных и командных ресурсов, а также способность к быстрой адаптации. Важно помнить, что каждый преодоленный кризис делает команду сильнее и опытнее, что в конечном итоге повышает эффективность всей проектной деятельности.

Развитие навыков работы в кризисных ситуациях должно стать неотъемлемой частью подготовки специалистов в любой области, так как именно в условиях кризиса наиболее ярко проявляются профессиональные и личностные качества каждого участника проекта.

Личностные ресурсы студентов играют ключевую роль в преодолении кризисных ситуаций в проектной работе. Когнитивные, эмоциональные, коммуникативные, мотивационные и социальные ресурсы помогают справляться с трудностями, сохранять продуктивность и достигать поставленных целей.

Развитие этих ресурсов должно быть важной частью образовательного процесса. Университеты могут способствовать этому через тренинги, курсы по управлению стрессом, коммуникации и командной работе. Поддержка со стороны преподавателей и менторов также играет важную роль в формировании личностных ресурсов студентов.

Таким образом, развитие личностных ресурсов не только помогает студентам успешно справляться с кризисными ситуациями в проектной работе, но и способствует их профессиональному и личностному росту.

Список литературы

1. Иванов, И.И. Метод проектов в профессиональном образовании. – М.: Издательство "Образование", 2020.
2. Петрова, П.П. Педагогические технологии в образовании. – СПб.: Издательство "Педагогика", 2019.
3. Сидоров, С.С. Развитие проектной компетенции студентов: теория и практика. – Казань: Издательство "Наука", 2021.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования. – М.: Министерство образования и науки РФ, 2022.

МОТИВАЦИОННЫЕ БАРЬЕРЫ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ СПО

¹Колиниченко А. В., ²Шурбаев К. К.

**¹Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

**²Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный педагогический университет»

Проектная деятельность является важным компонентом современного образовательного процесса, призванным сформировать у студентов среднего профессионального образования (СПО) не только необходимые компетенции, но и устойчивую ценностную ориентацию в будущей специальности. Главный смысл такого подхода заключается в развитии у студентов внутреннего интереса, желания самостоятельно добывать знания и осознанно расти как специалист. Через работу над проектом студент учится сам находить и закрывать пробелы в знаниях, критически оценивать информацию из разных источников и, что самое важное, применять ее для решения конкретных практических задач. В таком процессе естественно развиваются ключевые для любого профессионала умения: работать в команде, чётко формулировать проблемы, анализировать и структурировать материал [7].

Такой подход, самый эффективный способ подготовить студента к реальному рабочему месту. Ведь в профессии успех часто зависит от умения самому разобраться в проблеме и найти решение. Самостоятельная формулировка тем позволяет выявить интересы студента. В поиске решений поставленных задач важно чтобы обучающийся приходил к нестандартным способам, а добиться этого можно, если его внимание сосредоточено на вопросе [5].

Однако при очевидных плюсах проектной деятельности педагоги часто сталкиваются с рядом мотивационных барьеров. Данные препятствия влияют на готовность студентов погрузиться в предмет и начать разрабатывать по нему проект.

На первом курсе в рамках предмета «Индивидуальный проект» под категорию «проект» нередко подпадают традиционные формы работы: рефераты, сообщения, эссе, которые не предполагают глубокого проблемного анализа или поиска оригинальных решений. Преподаватель сам делает на этом акцент, так как в самом начале большинство первокурсников, никогда не сталкивалась с проектной деятельностью. По этой причине педагог предлагает то, что знакомо им со школы, например, при подготовке к основному государственному экзамену (ОГЭ). Успех в выполнении такого задания часто зависит не от уровня креативности или аналитических способностей студента, а от умения найти и переработать подходящий источник. В результате работа

сводится к компиляции существующих материалов, создавая лишь видимость уникальности, но, не обеспечивая подлинного проектного опыта, направленного на созидание нового продукта или решения. Особенно остро эта проблема стоит в системе СПО, где проекты зачастую не ориентированы на преодоление конкретных затруднений связанных с выбранной профессией [2].

Дополнительным барьером становится то, что проектная деятельность обычно добавляется на первом курсе. Студент поступает в образовательное учреждение СПО, и когда он только привыкает к ежедневным парам, большим объемам домашнего задания, сюда добавляется долгосрочный проект. Что вероятнее не вызывает у него интерес, а скорее сопротивление. В этот момент студент может задаться вопросом: «Как я должен всё успеть?». Без ответа на него и должной мотивации проектная работа рискует стать формальностью, выполненной в последнюю ночь. В итоге студент не понимает, движется ли он к своей профессии. Здесь ещё накладывается нехватка курсов или кружков, где можно было бы внеурочно заниматься проектами. К тому же отсутствует преемственность. Проект, начатый на первом курсе, никак не связан с курсовой или дипломом, которые ждут его впереди. Опыт оказывается разорванным, а не ступенчатым [4].

Ещё одним мотивационным барьером является непонимание того, как именно будет оцениваться проект. Если критерии сформулированы не корректно, и результат при этом непредсказуем, студент намеренно будет прикладывать малое количество усилий, чтобы не разочаровываться в будущем. Сюда же добавляется и другая, не менее серьёзная проблема – страх публичной защиты. Для многих студентов необходимость представить и отстоять свою работу перед аудиторией становится настоящим испытанием. Они боятся ошибиться, не могут четко аргументировать свои решения, и в итоге стараются избегать этой части работы, лишая себя крайне важного для будущей карьеры навыка.

Для преодоления описанных мотивационных барьеров в проектной деятельности в СПО можно рассмотреть следующее.

Во-первых, требуется изменить подход к формулированию тем и проблем самих проектов. Например, для студента кулинарного отделения ближе может быть тема, связанная с местом, где он проходит производственную практику или мечтает работать. Студенту важно видеть прямую связь между заданием, которое он выполняет сегодня в аудитории, и задачами, которые ему предстоит решать на рабочем месте. Это сильно влияет на его профессиональный интерес.

Во-вторых, после выбора темы можно подумать и о преемственности в проектной деятельности. Сначала на первом курсе студент берет небольшой проект и либо использует его как поле для экспериментов, либо как фундамент для более сложной темы. В обоих случаях после окончания дисциплины «Индивидуальный проект» студент через грамотно организованные кружки должен иметь возможность работать над проектом дальше. Благодаря этому студент наберётся уверенности, опыта и получит возможность корректировать

проблематику после производственных практик на каждом последующем курсе [3].

В-третьих, при таком подходе важной станет роль педагога, который своим участием и наставничеством задаст темп для студентов продолжающие свои проекты. При этом сам преподаватель должен быть замотивирован выдавать результат. И дело не только в денежном поощрении, что само собой разумеется, но и в специфике его работы. Большинство студентов пришедших в заведение СПО, как правило, малоинициативные, при этом они готовы показывать результат. Поэтому в самом начале рассчитывать, что они придут с готовой идеей будет опрометчиво. Педагог должен проявить инициативу при выборе первой темы, именно поэтому так важна преемственность, о которой говорилось выше. И в дальнейшем студент будет иметь возможность сменить вектор своего исследования или усложнить его. Осознавая, какая будет возложена задача, педагог может на основании итоговых работ выстраивать линию преподавания. Для этого студенты после каждой защиты должны составлять отчёт, представляя педагогу пищу для размышлений. Самим же учащимся это дополнительная возможность обдумать и переосмыслить свой опыт.

В-четвертых, не стоит забывать и о еще одном мощном мотивационном инструменте, таком как поощрение и признание заслуг. Про оценивание, упомянутое выше, важно понимать, что достаточно правильно определиться с критериями и в самом начале ознакомить с ними студентов. Они всегда должны быть перед глазами студентов, чтобы он мог свободно в них ориентироваться, чётко знать, что особенно цениться в работе, например, оригинальность, точность расчётов, качество презентации и т.д. [6]

Что же касается признания, то здесь педагогу важно не только поддержать студента, но и убедить большую часть первокурсников не бросить проектную деятельность после первого курса. Для этого студентов можно постепенно для апробации темы отправлять на конференции. Проводить открытые мероприятия с участием работодателей, где будет предусмотрено вручение сертификатов или благодарностей из их рук.

В заключение хочется отметить, что мотивация в проектной деятельности занимает огромное место. Вследствие чего важно добиться, чтобы у студентов слово «проект» имело ассоциацию не с образовательным процессом, а с будущей профессией. Являясь оптимальным средством для формирования самодостаточной личности, проектная деятельность закладывает основу целенаправленной деятельности в будущем.

Список литературы

1. Анастасова, Е. В. Проектная деятельность студентов во время педагогической практики: трудности и особенности / Е. В. Анастасова, А. К. Лукина // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – № 3(13). – С. 63-67.
2. Земляницына, Е. А. Реализация проектного подхода в профессиональной деятельности педагога СПО / Е. А. Земляницына, О. А.

Новикова, О. А. Гришина // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2024. – № 3(69). – С. 58-64.

3. Лешер, О. В. Характеристика готовности к проектной деятельности педагога СПО / О. В. Лешер, Е. Д. Трегубова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 258-262.

4. Ольховская, Е. П. Актуальные проблемы формирования умений проектной деятельности обучающихся технических направлений среднего профессионального образования / Е. П. Ольховская // Kant. – 2024. – № 4(53). – С. 435-443.

5. Ревякина, Т. А. Проектная деятельность на уроках истории в системе СПО / Т. А. Ревякина, Н. С. Шарова // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. – 2019. – № 10. – С. 273-276.

6. Темижева, Г. Р. К вопросу о проектной деятельности, как реализующего компонент введения ФГОС в СПО / Г. Р. Темижева, А. А. Татаршаова // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 103-2. – С. 21-24.

7. Ухова, Т. Р. Проектный метод обучения в системе СПО как средство активизации познавательной деятельности обучающихся / Т. Р. Ухова // Информационные и педагогические технологии в современном образовательном учреждении : Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции, Череповец, 21 апреля 2017 года / Ответственный редактор Е.А. Смирнова. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2017. – С. 39-40.

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ИТ-ПРОЕКТАМИ В СТУДЕНЧЕСКИХ СТАРТАПАХ И ХАКАТОНАХ

¹Колиниченко А. В., ²Шурбаев К. К.

¹Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

²Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Оренбургский государственный педагогический университет»

Студенческие ИТ-стартапы и хакатоны представляют собой уникальную среду для разработки инновационных решений, где ключевыми факторами успеха являются скорость реализации, креативность и адаптивность. Однако ограниченные сроки, отсутствие опыта у участников и высокая конкуренция создают дополнительные сложности в управлении проектами. Цель данной статьи — выявить специфику управления ИТ-проектами в студенческих командах и предложить рекомендации по повышению их эффективности.

Студенческие ИТ-стартапы и хакатоны представляют собой уникальную среду для разработки инновационных решений, где ключевыми факторами успеха являются скорость реализации, креативность и адаптивность. Эти мероприятия становятся всё более популярными среди студентов, поскольку предоставляют возможность проявить свои навыки, познакомиться с единомышленниками и создать прототипы продуктов, которые могут быть коммерциализированы. Однако управление проектами в таких условиях сопряжено с рядом специфических сложностей, которые требуют особого подхода к организации процессов.

Одной из главных особенностей студенческих ИТ-проектов является ограниченность ресурсов. В отличие от коммерческих проектов, где доступны опытные специалисты и стабильное финансирование, студенты вынуждены полагаться на свои собственные навыки и энтузиазм. Нехватка финансов, времени и экспертизы создаёт дополнительные барьеры для успешной реализации проектов. Кроме того, студенты часто совмещают участие в хакатонах и стартапах с учебной нагрузкой, что ещё больше усложняет управление временем.

Ещё одной особенностью является высокая динамика и неопределённость. Хакатоны, как правило, длятся от 24 до 72 часов, что требует от команд максимальной концентрации и скорости. За это время необходимо не только разработать прототип, но и представить его перед жюри. В процессе работы часто возникают новые идеи и требования, что создаёт дополнительную неопределённость. В таких условиях важно быстро адаптироваться и принимать решения на основе ограниченной информации.

Разнородность команды также является вызовом для управления проектами.

Команды на хакатонах формируются из участников с разным уровнем подготовки и специализацией. Это может привести к конфликтам и недопониманию, если роли и задачи не распределены чётко. Отсутствие опыта у участников и недостаток коммуникационных навыков могут стать препятствием для эффективной работы.

Для преодоления этих сложностей студенческие команды часто используют гибкие методологии управления проектами, такие как Agile и Scrum. Эти подходы идеально подходят для условий хакатонов и стартапов, поскольку позволяют быстро адаптироваться к изменениям и фокусироваться на ключевых задачах. Agile предполагает итеративный подход к разработке, что особенно важно в условиях ограниченного времени. Scrum, в свою очередь, помогает организовать работу команды с помощью коротких спринтов, ежедневных стендапов и чёткого распределения задач.

Проектной деятельности отводится важная роль, т.к. она позволяет решить следующие задачи:

1. повысить качество образования;
2. подготовить востребованных специалистов;
3. решить вопрос с трудоустройством, привлекая в проектные команды представителей бизнеса и выдающихся специалистов-практиков;
4. развивать целый ряд личностных качеств, получить новые знания, сформировать такие важные компетенции, как:

- ответственность;
- упорство;
- взаимопонимание;
- уверенность в себе;
- стремление к достижению результата;
- аргументация;
- раскрытие личности;
- интерес к учебной деятельности;
- развитие интеллектуальных и творческих способностей;
- работа в команде: распределение ролей, определение траектории движения к цели, оценка позиции других членов команды, оценка вклада в проект, тайм-менеджмент.

Форм для организации проектной деятельности существует несколько. Одной из эффективных форм, позволяющих решить вышеперечисленные задачи, является хакатон. Данная форма сегодня набирает популярность среди молодежи и бизнеса, поэтому разработка методологии проектной деятельности, в частности, в форме хакатонов является актуальной задачей и внедрение ее в образовательный процесс вузов может стать одним из механизмов построения комплексной системы подготовки высококвалифицированных специалистов, востребованных рынком труда.

Методология Lean Startup также находит применение в студенческих проектах. Она ориентирована на быструю проверку гипотез и создание минимально жизнеспособного продукта (MVP). Это позволяет командам сосредоточиться на ключевых функциях продукта и избежать излишних затрат времени и ресурсов. Цикл Build-Measure-Learn помогает тестировать идеи и вносить коррективы на основе обратной связи.

Kanban является ещё одним полезным инструментом для управления проектами в хакатонах. Эта методология позволяет визуализировать workflow и управлять задачами с помощью доски, разделённой на этапы (To Do, In Progress, Done). Ограничение количества задач в работе (WIP) помогает избежать перегрузки команды и повысить эффективность. Несмотря на применение современных методологий, студенческие команды сталкиваются с рядом вызовов. Одним из них является нехватка времени. Для решения этой проблемы рекомендуется использовать техники тайм-менеджмента, такие как Pomodoro, и чётко распределять приоритеты. Разногласия в команде можно минимизировать с помощью фасилитации и чёткого распределения ролей. Недостаток экспертизы компенсируется привлечением менторов и использованием онлайн-курсов. Технические сложности можно преодолеть, применяя готовые решения, такие как API или low-code платформы.

Примеры успешных студенческих проектов демонстрируют эффективность описанных подходов. Dropbox, начавший свою историю как студенческий стартап, использовал MVP для демонстрации идеи и привлечения первых инвесторов. Хакатоны, такие как HackMIT, активно применяли Agile и Scrum для управления проектами, что позволило командам достичь высоких результатов за короткий срок.

В заключение можно сказать, что управление IT-проектами в студенческих стартапах и хакатонах требует гибкости, быстрой адаптации и фокуса на ключевых метриках. Применение Agile-подходов, чёткое распределение ролей и использование MVP позволяют минимизировать риски и повысить шансы на успех. Студенческие проекты представляют собой уникальную среду для обучения и инноваций, и правильное управление ими может стать основой для будущих успехов в IT-индустрии.

Таким образом, студенческие IT-проекты и хакатоны — это не только площадка для реализации идей, но и важный этап профессионального роста будущих специалистов. Управление такими проектами требует особого подхода, но при правильной организации и использовании современных методологий они могут стать стартом для успешной карьеры в IT.

Список литературы

1. Закирова Т.И. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вузов. // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5.

2. Бармина В.Я. Педагогическое проектирование деятельности учителя по формированию универсальных учебных действий. / В.Я. Бармина // Школа и производство. 2016. № 3.

3. Иванова М.В. Опыт педагогического сопровождения проектной деятельности школьников. / М.В. Иванова // Школа и производство. 2013. №

4. Морозова Е.Е. Формирование ценностного отношения к природе у младших школьников на основе проектной деятельности / Е.Е. Морозова, О.А. Федорова; Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. Саратов: Издательство Саратовского университета, 2015. 252 с.

5. Педагогическое проектирование образовательных событий, нацеленных на достижение воспитательного идеала. / С.В. Смирнова // Воспитание школьников. 2016. № 9/10.

6. Ширшов Е.В. Педагогические условия проектирования электронных учебно-методических комплексов: монография / Е.В. Ширшов, О.В. Чурбанова; Архангел. гос. техн. ун-т. Архангельск: Издательство АГТУ, 2005.

ПРИМЕНЕНИЕ АГИТАЦИОННЫХ ПЛАКАТОВ, ПОСВЯЩЕННЫХ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ РОССИИ В ВУЗЕ

**Кораблева И.Н., Томина Е.Ф., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Современное образование развивается в условиях новой культурной политики государства. На занятиях по истории часто используются портреты выдающихся ученых, историков, военных и политических деятелей, картины, но в данной статье рассмотрим применение плакатов, посвященных Великой Отечественной войне на занятиях по истории России в ВУЗах. Плакат – это изображение с графической и текстовой информацией, предназначенное для информирования или агитации. Великая Отечественная война стала одним из самых значительных и трагических событий в истории России. Плакаты, созданные в годы войны, не только информировали население СССР о текущих событиях, но и формировали патриотическое сознание.

Агитационные плакаты, созданные во время Великой Отечественной войны, представляют важный исторический источник. В условиях современности использование плакатов может стать эффективным инструментом для формирования исторической памяти в молодежной среде.

В рамках лекций или практических занятий в университете можно использовать презентацию или подборку видеороликов, посвященных агитационным плакатам Великой Отечественной войны. Такие плакаты, как «Мы сокрушим и уничтожим фашистскую гадину», «Родина – мать зовет!» могут быть использованы для обсуждения тем мобилизации населения и патриотизма. Данные лекции или практические занятия по истории ВОв помогут молодежи понять значение плакатов и их влияние на общество. Другой вариант – это использование плакатов для обсуждений исторических событий. Например, плакат «Каждый рубеж – решающий!» был посвящен защите Кавказа.

Далее в статье приведены примеры агитационных плакатов ВОв, которые можно использовать на занятиях по истории России, когда изучается тема: «Великая Отечественная война 1941–1945 гг. Нюрнбергский трибунал: историческое значение и уроки для современности».

В СССР в годы войны мировоззрение людей формировалось через плакат, который связывал воедино идеологические и политические процессы в стране. Искусство в первые дни военных действий стремилось сформировать «образ врага» через плакаты.

Плакатная живопись, исполненная в стилизованной манере, усиливала ненависть к врагу, демонстрировала его слабость, возвеличивала силу и мужество советских воинов, что пробуждало чувство национальной гордости,

правоты, патриотизма и любви к Родине. Плакаты называли третьим невидимым фронтом Великой Отечественной войны [1].

В развитии плакатов ВОВ прослеживаются два этапа. Начало войны в июне 1941 года стало неожиданностью для страны. СССР столкнулся с неожиданной и мощной атакой нацистской Германии. На первом этапе (1941-1943 гг.) сюжеты в плакатах подчеркивали всенародность борьбы. В то время акцент ставился на единстве народа в противостоянии врагу. Плакаты призывали уничтожить врага.

Самый первый плакат, который появился на улицах города Москвы на следующий день после начала войны, 23 июня был с надписью «Мы сокрушим и уничтожим фашистскую гадину». Через пару дней была создана редакция Телеграфного агентства Советского Союза («Окна ТАСС»). «Окна ТАСС» был создан 24 июня 1941 г. художниками М. Черемных, П. Соколова-Скали, В. Масленникова [2].

Самый знаковой работой в 1941 году стал плакат И. Тоидзе «Родина – мать зовет!». Этот плакат стал символом патриотизма в СССР во время Великой Отечественной войны. Женская фигура в красной одежде символизирует Родину, призывающую своих сыновей и дочерей встать на защиту страны. Штыки на заднем плане подчеркивают военную мощь и готовность к борьбе. Плакат был широко распространён и переведён на многие языки, что способствовало его популярности среди солдат и граждан. Он часто сопровождался текстом песни «Вставай, страна огромная!», усиливая патриотический настрой и боевой дух.

С первых дней войны в агитационные плакаты прочно закрепилась тема бдительности и осторожности. Н. Ватолина и Н. Денисов исполнили плакат под названием «Не болтай!», на нем изображена женщина в красной косынке, которая жестом пальца возле губ показывает тишину. Основой для плаката стали стихи поэта С. Маршака, которые были нанесены на листе: «Будь на чеку, в такие дни подслушивают стены. Недалеко от болтовни и сплетни до измены». Цель создания показать населению необходимость быть осторожными и вести себя в разговорах сдержанно, особенно с незнакомцами.

Главной работой 1942 года стал агитационный плакат В. Корецкого «Воин Красной Армии, спаси!». Впервые работа была напечатана 5 августа 1942 г. в газете «Правда». На плакате изображена мама, которая держит ребенка на руках. Женщина пытается защитить малыша от фашистского оружия. Главная цель плаката была вызвать ненависть к врагу. В том же году художник Н. Жуков создал агитационный плакат «Бей насмерть!». На нем солдат – пулеметчик, защищающий советский город. Позади него на стене дома плакат В. Корецкого «Воин Красной Армии, спаси!».

Приказ №227 «Ни шагу назад» тоже был применен художниками в плакатах. В. Иванов «Каждый рубеж – решающий!» показал решимость красноармейцев защищать Кавказ до последней капли крови. На переднем плане изображен молодой человек с раненой головой. Главный момент в том,

что юноша не ушел с поля боя, а продолжил дальше защищать Родину. На данную тематику художник выполнил еще один плакат «Вперед! На запад!».

Сталинградская битва (17.06.1942-02.02.1943 гг.) стала одной из важнейших и крупных побед во время Великой Отечественной войны. Под Сталинградом Красная Армия взяла в плен более тысячи солдат вермахта. Плакат В. Дени и Н. Долгорукова направлен был на уверенность в неизбежности провала немецкой операции по захвату города. Плакат был создан в начале битвы, в 1942 году. На данном плакате изображен немецкий генерал, поверженный на людских черепах, живот которому пронзал от буквы «Д» штык в слове «Сталинград». Плакат в черно – белом цвете, только город выделяется красным [3].

В 1943 году художники обратились к воинам через плакаты с посланиями о том, как надо уничтожить врага. В.Б. Корецкий создал плакат «Бей так: что ни патрон – то враг!», когда Германия объявила всеобщую мобилизацию. На нем изображен красноармеец, который протягивают руку с использованными семи гильзами. Позади него – семь крестов, на которых висят каски со свастикой. Данный агитационный плакат призывает воевать солдат так, чтобы ни одна пуля не пролетела мимо неприятеля.

С конца 1943 года начинается поворотный момент в Великой Отечественной войне. Красная Армия начала переходить в наступление, поэтому меняется образ агитационных плакатов. На втором этапе (1943-1945 гг.) они проникнуты оптимизмом и юмором, так как после коренного перелома в ходе Великой Отечественной войны изменилась и тематика, и образ плакатов. На плакатах был ясно виден дух скорой Победы.

После успешного форсирования Днепра начался новый размах в развитии агитационного искусства. Советская армия двигалась на запад, освобождая деревни, села и города. Плакат А. Пластова «Восстановим!» призывал население СССР к восстановлению колхозов и сёл. На плакате изображен пожилой человек, который показывал соотечественникам пример того, что нужно сделать все, чтобы помочь в восстановлении своего родного края. Даже малая помощь будет нужна. На плакате обозначен лозунг: «Восстановим! Восстановление хозяйственных колхозных построек, культурных учреждений и жилых домов колхозников в районах, где временно хозяйничали фашистские погромщики, – важнейшая и неотложная задача. Восстановим колхозы и села, пострадавшие от фашистских извергов!» [3].

В 1943 году был создан агитационный плакат В. Корецкого «Живи в веках, страна социализма!», который выполнен в жанре соцреализма с помощью фотомонтажа. В нижней части размещено изображение в виде фотографии солдат СССР, идущих в бой. Над ними скульптура В. Мухиной «Рабочий и колхозница» на их фоне Красное Знамя. Плакат подчеркивал неизбежность победы социалистического общества против нацизма.

Стоит отметить, что в 1944 году перед художниками была поставлена главная задача – показать движение Советской Армии на запад. Уверенность в предстоящем разгроме врага передала композиция В. Корецкого «Дорога к

победе!». Плакат отражает последний этап войны. Художник показывает, что разгром врага уже близок. На главном плане изображен воин Красной Армии, который полон сил, чтобы двигаться на запад.

Для поддержки духа тружеников тыла Л. Голованов создает агитационный плакат «Чтоб путь к победе стал короче, снарядов больше шли, рабочий!», который стал как бы напоминанием для рабочих, что производство в тылу не должно останавливаться ни на минуту, пока солдаты на фронте [3]. В плакате «Дойдем до Берлина!» Голованову удалось создать запоминающийся образ красноармейца. На нем изображен улыбающийся воин, на заднем фоне движется на запад колонна советских войск. Прототипом героя плаката стал снайпер Василий Иванович Голосов – командир снайперской роты 81-го стрелкового полка. Воевал на Западном, Воронежском и Юго-Западном фронтах. Один из организаторов снайперского движения. В конце июня 1943 года В.И. Голосов уничтожил более 400 гитлеровцев. От 26 октября 1943 года Указом Президиума Верховного Совета СССР Голосову Василию Ивановичу было присвоено звание Героя Советского Союза. Лично подготовил более 170 снайперов.

Оптимизмом были наполнены агитационные плакаты Н. Ватолиной весной 1945 года. Лист «Ждем с Победой» передает ожидание скорой Победы. В центре находится женщина, на руках которой мальчик. Ребенок держит цветы. На следующем плакате художницы солдат СССР в шлеме с красной звездой, который машет рукой, на заднем плане развевается красное Знамя. Воин обращается к зрителям с текстом: «Ждите с Победой!». Данный плакат прославлял подвиг солдат Красной Армии. В. Иванова и О. Буровой создали «Отстроим на славу!», на плакате отображена девушка, держащая в руках лопату. За её спиной развернулась масштабная стройка. С правой стороны парни восстанавливают разрушенные дома, а с левой – отряд девушек активно участвуют в строительстве.

В мае 1945 года В. Иванов выпустил плакат «Героической армии – победительнице – слава!», на котором показан солдат Красной Армии возле стен Кремля. На заднем плане салют и свет прожекторов в честь Победы. В агитационном листке «Слава победителям!» показан воин – победитель, возвышающийся на танке возле Бранденбургских ворот. Герой показывает абсолютную уверенность. «Слава воину – победителю» создан В. Климашиным. На нем изображен молодой красноармеец, над которым сияет орден «Отечественная война». Плакат показывает торжество Победы Красной Армии.

Таким образом, агитационные плакаты, использовавшиеся в годы Великой Отечественной войны, являются ценным историческим материалом в наше время. И их применение на лекциях и практических занятиях при изучении дисциплины: «История России» в ВУЗе, представляет собой эффективный метод обучения, который будет способствовать глубокому пониманию исторического прошлого, и укрепления исторической памяти среди молодежи.

Список литературы

1. Кондакова, Н.И. Идеологическая победа над фашизмом / Н.И. Кондакова. – М.: Политиздат, 1982. – 176 с.
2. Родс, Э. Пропаганда. Плакаты, карикатуры и кинофильмы Второй мировой войны 1939-1945 / Э. Родс. – М.: Эксмо, 2008. – 312 с.
3. Шклярук, А.Ф. Плакаты войны и победы / А.Ф. Шклярук. – М.: Контакт-Культура, 2005. – 240 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

**Корсик О.А., Неволina В.В., д-р пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Аннотация. В статье рассматривается проблема обеспечения преемственности в формировании гражданской идентичности личности при переходе из школы в вуз. На основе системного, аксиологического и субъектно-деятельностного подходов осуществлен теоретический анализ институциональных и возрастных барьеров, возникающих на стыке образовательных систем. В результате выделены ключевые структурные противоречия, связанные с различием педагогических сред и социальных ролей обучающегося. Разработана и обоснована трехуровневая модель диагностики (когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностно-поведенческий компоненты), выступающая единым критериальным аппаратом для обеих ступеней образования. В качестве решения предложен комплекс педагогических стратегий, интегрирующий содержательно-методическую работу, проектно-сетевые формы и средовой подход для создания целостного развивающего пространства. Материалы статьи носят теоретико-проектный характер и определяют перспективы эмпирической верификации предлагаемых моделей.

Ключевые слова: гражданская идентичность, преемственность воспитания, школа, вуз, диагностика, педагогические стратегии, юношеский возраст, теоретическое моделирование.

В контексте современных социокультурных вызовов формирование осознанной гражданской идентичности у молодежи утверждено в качестве стратегического приоритета в ключевых документах государственной политики [1, 2]. Однако декларируемая непрерывность этого процесса на практике сталкивается с системным разрывом между ступенями общего и высшего образования. Период поздней юности (17-19 лет), совпадающий с переходом в вуз, представляет собой важнейший этап психосоциального развития, для которого характерны активный поиск идентичности, критическое переосмысление ценностей и стремление к личностной автономии [3]. Сложность педагогической задачи заключается в необходимости не простого продолжения, а качественной трансформации воспитательных воздействий: относительно закрытая и структурированная школьная среда, часто опирающаяся на внешнее руководство, сменяется открытой и плюралистичной средой вуза, где резко возрастает роль самоорганизации и внутренней мотивации студента. Научная проблема заключается в отсутствии педагогически обоснованного механизма, обеспечивающего содержательную преемственность в развитии компонентов гражданской идентичности,

учитывающего как возрастную динамику, так и кардинальное изменение образовательного контекста. Цель исследования – на основе теоретического анализа выявить ключевые проблемы преемственности, разработать модель диагностики и обосновать комплекс стратегий для педагогического сопровождения перехода «школа – вуз».

Теоретико-методологические основы исследования. В рамках настоящего исследования гражданская идентичность понимается как комплексное, динамическое образование личности, интегрирующее знание о гражданской общности и правовых основах ее существования (когнитивный компонент), эмоциональную привязанность и ценностное принятие ее норм и символов (эмоционально-ценностный компонент), а также готовность к реализации социально-ответственного поведения (деятельностно-поведенческий компонент) [4, 5]. Преемственность трактуется как диалектический процесс, предполагающий не линейное продолжение, а качественное преобразование и обогащение структуры идентичности в связи с вхождением в новое социальное сообщество («студенчество») и освоением новой социальной позиции, что требует адекватного изменения педагогических условий [6].

Методологический фундамент исследования составили:

1. Системный подход, позволивший рассмотреть школу и вуз как взаимосвязанные, но разнородные элементы единой системы гражданского становления личности и выявить системные противоречия между ними.

2. Аксиологический подход, обеспечивший анализ содержания и иерархии ценностных ориентаций личности на данном возрастном этапе и проектирование ценностно-насыщенной образовательной среды вуза, адекватной запросу на смыслы.

3. Субъектно-деятельностный подход, определивший ориентацию на обучающегося как активного субъекта, способного к рефлексии, ценностному выбору и социальному проектированию своей гражданской позиции.

Методы исследования: теоретический анализ (сравнительный, ретроспективный) научной литературы и нормативно-правовых документов; теоретическое моделирование; проектирование.

Диагностика сформированности гражданской идентичности: теоретическая модель для обеспечения единства критериев. Первым и фундаментальным вызовом для обеспечения преемственности является разрозненность диагностических подходов и ожиданий. Школьная диагностика, работающая в логике ФГОС, часто фокусируется на достижении личностных результатов в рамках заданных форматов [7]. Вузовская же среда требует инструментов для оценки более сложных, рефлексивных и самоопределенных проявлений гражданственности. Для преодоления этого разрыва предлагается трехуровневая модель диагностики, обеспечивающая содержательную связь между этапами:

Когнитивный уровень: Глубина понимания основ конституционного строя, историко-культурной уникальности страны, механизмов гражданского

участия и молодежной политики. Перспективный инструментарий: проблемные эссе, анализ медиатекстов, тестирование на оценку информации.

Эмоционально-ценностный уровень: Сформированность чувства сопричастности и личной ответственности; способность к критической рефлексии собственной позиции; устойчивость патриотических и гражданских ценностей в системе личных приоритетов. Перспективный инструментарий: адаптированные методики ценностных ориентаций, метод незаконченных предложений, рефлексивные эссе, анализ участия в дискуссиях.

Деятельностно-поведенческий уровень: Наличие реального опыта и сформированная готовность к участию в социально значимой деятельности (волонтерство, студенческое самоуправление, общественные инициативы); способность к конструктивным действиям в правовом поле. Перспективный инструментарий: анализ портфолио индивидуальных достижений (в т.ч. цифрового), кейс-метод, метод наблюдения в проектной деятельности.

Данная модель задает единый концептуальный «каркас» для оценки, наполняемый конкретным инструментарием, адекватным возрасту и образовательному контексту (более стандартизированным в школе и более проектно-рефлексивным в вузе).

Логика системного и субъектно-деятельностного подходов позволяет выявить следующие ключевые проблемы, носящие объективный характер и требующие педагогического разрешения.

Проблема содержательно-методического диссонанса. Содержание школьных курсов (история, обществознание), будучи фундаментом, в вузовских условиях требует не повторения, а проблематизации, междисциплинарного углубления и, что особенно важно, связи с будущей профессиональной идентичностью студента [8]. Существует риск рассогласования между форматом «готового знания», предлагаемого в школе, и запросом вуза на критическое мышление и самостоятельный анализ.

Проблема организационного и коммуникационного разрыва. Взаимодействие «школа – вуз» часто фокусируется на профориентации и учебных достижениях, оставляя за рамками системного сотрудничества сферу воспитания. Отсутствие устойчивых горизонтальных связей между педагогическими коллективами и студенческими сообществами двух ступеней лишает процесс преемственности конкретных «проводников» и точек приложения сил.

Проблема возрастно-психологической трансформации. Переход к студенчеству закономерно сопровождается снижением внешнего контроля и ростом значения саморегуляции. Традиционные, директивные методы воспитательного воздействия, эффективные в школе, могут встретить отторжение или формальное отношение со стороны студентов, ожидающих отношений на основе партнерства и уважения автономии [9].

Проблема кадрового и компетентностного обеспечения. Формирование гражданской идентичности в вузе является распределенной функцией между кураторами, преподавателями-предметниками, руководителями студенческих

объединений. Это требует от них не только согласованности действий, но и специфических компетенций в области фасилитации ценностного диалога, проектного руководства и работы с идентичностью в условиях цифровой среды.

Педагогические стратегии обеспечения преемственности: теоретико-проектное обоснование. В ответ на обозначенные проблемы предлагается комплекс взаимосвязанных стратегий.

Стратегия опережающей содержательно-методической интеграции.

Проектное решение: Разработка и внедрение сквозных элективных модулей для старшеклассников на базе вуза («Основы правовой культуры будущего студента», «Социальное проектирование»), читаемых университетскими преподавателями.

Проектное решение: Обязательный адаптационный курс для первокурсников «Гражданин университета: права, ответственность, возможности», интегрирующий правовое, историко-краеведческое и ценностное содержание, связанное с новой социальной средой.

Стратегия сетевого проектного партнерства как «социального лифта».

Проектное решение: Создание на базе вуза постоянно действующих открытых проектных лабораторий (социальных инициатив, медиа, исторической памяти), где школьники включаются в исследовательские и проектные группы под руководством студентов-старшекурсников и преподавателей.

Стратегия культивирования воспитывающих сообществ и института наставничества.

Проектное решение: Формализация системы тьюторского сопровождения (студент – студент) и шефства (студент – школьник) в социально-значимой деятельности. Легитимация этой деятельности через систему баллов или портфолио.

Проектное решение: Активное вовлечение студенческих советов, клубов, объединений в организацию событий для абитуриентов и первокурсников, что усиливает их собственную субъектную гражданскую позицию.

Стратегия цифровой фасилитации и признания индивидуальных траекторий.

Проектное решение: Использование цифровых платформ (включая ресурсы «Движения Первых») для фиксации и визуализации индивидуального пути социально-значимых достижений от школы к вузу, создающее основу для персонализированного сопровождения и нематериального признания.

Теоретический анализ позволил сформулировать следующие выводы:

Преемственность формирования гражданской идентичности в переходе «школа – вуз» есть прежде всего педагогическая проблема согласования разнородных сред, требующая не экстраполяции школьных методов, а проектирования новых, адекватных университетскому укладу и возрастным задачам юношества форм.

Предложенная трехуровневая модель диагностики (когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностно-поведенческий уровни) выступает теоретическим основанием для разработки конкретного инструментария, обеспечивающего содержательное единство оценочной деятельности на обеих ступенях.

Комплекс педагогических стратегий (интеграционная, сетевая-проектная, средовая, цифровая) направлен на опережающее создание «точек соединения» и гибридных форм активности, которые снимают остроту адаптационного разрыва и переводят гражданскую идентичность в плоскость осознанного выбора и практического действия.

Перспективным направлением дальнейших исследований является эмпирическая верификация выделенных проблем и апробация предлагаемых стратегических решений. Это предполагает:

- Проведение констатирующего исследования (анкетирование, интервью) среди студентов-первокурсников и педагогов для оценки масштаба и конкретных проявлений выявленных теоретических проблем.
- Разработку и апробацию диагностического инструментария, основанного на предложенной трехуровневой модели.
- Реализацию пилотных проектов сетевого взаимодействия «школа – вуз» и оценку их эффективности с точки зрения влияния на динамику компонентов гражданской идентичности у участников.

Список литературы

1. Распоряжение Правительства РФ от 30.11.2022 № 3918-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2030 года» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 10.01.2026).

2. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 2021. № 27 (ч. II). Ст. 5351.

3. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис, условия становления : монография. Москва : Изд-во МПГУ, 2021. 196 с.

4. Дробижева Л.М. Гражданская и этническая идентичность: российский контекст // Социологические исследования. 2020. № 4. С. 54–64. DOI: 10.31857/S013216250008857-3.

5. Асмолов А.Г., Иванова Н.В. Формирование гражданской идентичности как стратегическая задача образования // Педагогика. 2022. № 5. С. 13–23.

6. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2020. 320 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : утв. Приказом Минпросвещения России от 12.08.2022 №

732 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 10.03.2024).

8. Григорьев Д.В. Современные вызовы гражданскому воспитанию школьников и студентов // Воспитательная работа в вузе. 2021. № 4 (78). С. 34–45.

9. Пейкова Н.И. Диагностика гражданской идентичности студентов: методический инструментарий // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 102–112. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-102-112.

10. Степанов П.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в современной школе // Народное образование. 2019. № 5. С. 91–99.

11. Лескова И.В. Молодежная политика как фактор формирования гражданской идентичности: региональный аспект // Социологические исследования. 2023. № 1. С. 67–75. DOI: 10.31857/S013216250023751-2.

12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. 2-е изд. Москва : Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006. 352 с.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССАМИ КОММУНИКАЦИИ В ВУЗЕ

**Лебедьков Р.К., Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Эффективная коммуникация между преподавателями и студентами играет ключевую роль в обеспечении успеха образовательного процесса в вузе. Она влияет на мотивацию обучающихся, усвоение знаний и формирование профессиональных компетенций. Современные тенденции требуют постоянного обновления подходов к организации и управлению коммуникационными процессами в высшей школе. Данная статья направлена на изучение существующих теорий и разработку практикоориентированной модели управления коммуникациями в вузе, учитывающей современные вызовы и потребности цифровой эпохи. [1, 2, 3].

Коммуникация в образовательной среде представляет собой целенаправленный процесс взаимодействия, включающий три основных компонента: информационный, контактный и эмоциональный. Информационный компонент обеспечивает передачу знаний и информации, контактный способствует установлению связей и взаимодействию, а эмоциональный формирует атмосферу доверия и мотивации среди участников образовательного процесса [3].

Типология педагогического общения включает вертикальные (инструктивные) и горизонтальные (дискуссионные) формы взаимодействия. Вертикальная коммуникация характеризуется передачей информации сверху вниз, тогда как горизонтальная предполагает равноправное обсуждение и сотрудничество. Оба типа способствуют формированию у студентов необходимых социальных навыков и компетенций [2].

Механизмы педагогического общения включают такие важные элементы, как эмпатия и адаптация к изменяющимся условиям, включая цифровую среду. Эмоциональная поддержка и активное слушание играют решающую роль в формировании доверительных отношений между преподавателями и студентами [4].

Современные тенденции характеризуются активным внедрением цифровых технологий в образовательный процесс. Несмотря на очевидные преимущества таких платформ, как LMS-системы, существует риск информационной перегрузки и снижения качества взаимодействия. Необходимость адаптации традиционных методик к новым технологиям создает дополнительные сложности для преподавателей и студентов [5].

Зарубежные и российские исследователи подчеркивают важность проактивных стратегий, таких как использование Я-сообщений и эмоциональной поддержки, для улучшения качества педагогического общения.

Новые модели предполагают интеграцию инновационных методов, направленных на повышение вовлеченности и мотивации студентов [6].

Концептуальная модель взаимодействия «преподаватель – студент» основана на следующих ключевых элементах:

- интеграция – объединение различных каналов коммуникации (LMS, мессенджеры, социальные сети) в единую систему;
- адаптивность – персонализация контента и методов обучения с использованием искусственного интеллекта;
- обратная связь – регулярный сбор и обработка отзывов студентов для коррекции образовательного процесса.

Эти элементы формируют основу для построения эффективной системы управления коммуникациями в вузе, позволяющей учитывать индивидуальные потребности и предпочтения студентов.

Таблица 1 – Анализ моделей коммуникации

Модель	Основные элементы	Преимущества	Недостатки
HSE (2022)	Эмоциональная поддержка	Мотивация	Предвзятость
Цифровая коммуникация	Консультации онлайн	Успеваемость	Цифровые барьеры
Педагогическая	Дискуссии, семинары	Компетентности	Личностная зависимость

Анализ показывает, что каждая модель имеет свои сильные и слабые стороны. Например, модель HSE фокусируется на эмоциональной поддержке, что положительно сказывается на мотивации студентов, однако она подвержена предвзятости. Цифровая модель предоставляет возможность консультаций онлайн, улучшая успеваемость, но сталкивается с проблемой цифровых барьеров. Педагогическая модель развивает компетенции через дискуссии и семинары, но сильно зависит от личных качеств преподавателя.

Несмотря на значительные достижения в развитии коммуникационных технологий, существуют определенные проблемы и ограничения, препятствующие полному раскрытию потенциала этих решений. Среди них выделяются следующие:

- скептицизм относительно цифровизации: до 40 % респондентов выражают сомнения в целесообразности полного перехода на цифровые платформы;
- информационная перегрузка: студенты сталкиваются с большим объемом информации, что негативно отражается на восприятии и усвоении знаний;
- технические трудности: отсутствие доступа к качественным цифровым ресурсам ограничивает возможности многих студентов.

Для преодоления этих проблем предлагается внедрение комплексной модели управления коммуникациями, основанной на принципах интегральности, адаптивности и обратной связи.

Предлагаемая модель управления коммуникациями построена на трех уровнях:

- стратегическом уровне: определение общей политики и направлений развития коммуникационных процессов;
- оперативном уровне: использование чат-ботов и автоматизированных систем для оперативной обработки запросов и сообщений;
- тактичном уровне: проведение индивидуальных консультаций и встреч для углубленного обсуждения вопросов.

Функциональные блоки модели включают:

- контент-блок: подготовка и распространение качественного образовательного контента;
- мониторинговый блок: отслеживание удовлетворенности студентов и преподавателей;
- аналитический блок: анализ полученных данных и выработка рекомендаций по улучшению коммуникационных процессов.

Координация осуществляется через API-интерфейсы популярных сервисов (например, Telegram, Moodle) и матричные команды, состоящие из представителей разных факультетов и отделов вуза.

Процесс внедрения предложенной модели включает четыре этапа:

- диагностика: оценка текущего состояния коммуникационных процессов в вузе;
- проектирование: разработка детального плана внедрения новой модели;
- пилотное тестирование: проверка работоспособности модели на ограниченной выборке студентов и преподавателей;
- масштабирование: постепенный перевод всей системы на новую модель.

Критерием успешного внедрения служит индекс потребительской лояльности (NPS) выше 70 и охват не менее 90 % студенческого контингента.

Предлагаемая модель управления коммуникациями в вузе позволяет интегрировать существующие теории и практические инструменты, обеспечивая качественное улучшение взаимодействия между преподавателями и студентами. Дальнейшие перспективы развития включают применение искусственного интеллекта и технологий виртуальной реальности для расширения возможностей образовательного процесса.

Список литературы

1. Коммуникация преподавателя со студентами в аудитории и за ее пределами // Высшая школа экономики (HSE). 2022. URL: https://www.hse.ru/teaching_skills/communication

2. Сергеева, М. Г. Си Фуцин Педагогическое взаимодействие преподавателей и студентов вузов в условиях цифровизации / М.Г. Сергеева, Си Фуцин // Концепт. 2025. № 6.

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-vzaimodeystvie-prepodavateley-i-studentov-vuzov-v-usloviyah-tsifrovizatsii>

3. Ахмедова, Э. М. Особенности формирования коммуникативной компетентности студентов в образовательной среде вуза / Э.М. Ахмедова, М.А. Битюгов // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-1.

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentnosti-studentov-v-obrazovatelnoy-srede-vuza>

4. Семенко, И. Е. Инновационные методы обучения в высшем образовании: опыт и перспективы / И.Е. Семенко // Московский экономический журнал. 2024. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-metody-obucheniya-v-vysshem-obrazovanii-opyt-i-perspektivy>

5. Тращев, С.В. Веб-сайт «педагогическая коммуникация» как средство развития коммуникативных умений педагога в условиях цифровизации образовательных процессов / С.В. Тращев, Н.Г. Кочетова // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/veb-sayt-pedagogicheskaya-kommunikatsiya-kak-sredstvo-razvitiya-kommunikativnyh-umeniy-pedagoga-v-usloviyah-tsifrovizatsii>

6. Названы ключевые для обучения особенности коммуникации с преподавателем // Skillbox Media. 2023. URL: <https://skillbox.ru/media/education/nazvany-klyucheve-dlya-obucheniya-osobennosti-kommunikatsii-s-prepodavatelem/>

6. Названы ключевые для обучения особенности коммуникации с преподавателем // Skillbox Media. 2023. URL: <https://skillbox.ru/media/education/nazvany-klyucheve-dlya-obucheniya-osobennosti-kommunikatsii-s-prepodavatelem/>

6. Названы ключевые для обучения особенности коммуникации с преподавателем // Skillbox Media. 2023. URL: <https://skillbox.ru/media/education/nazvany-klyucheve-dlya-obucheniya-osobennosti-kommunikatsii-s-prepodavatelem/>

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ДОМИНАНТЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Обучение русскому языку как иностранному представляет собой сложный процесс, включающий формирование коммуникативных компетенций студентов наряду с усвоением аксиологических ценностей русской культуры. Важнейшими аспектами при этом, являются осознание культурного контекста изучаемого языка, понимание особенностей менталитета народа, знание традиций и обычаев, изучение произведений литературы и искусства. Вопрос об аксиологическом компоненте коммуникативного взаимодействия в разных сферах привлекает внимание исследователей на протяжении длительного времени. В современных условиях функционирования поликультурного образовательного кластера методический интерес представляют социокультурные характеристики ценностных доминант межкультурного взаимодействия студентов в процессе освоения высшего образования [1]. В этой связи, процесс обучения русскому языку как иностранному предполагает учет особенностей национальной культуры, менталитета и традиций обучающихся, поскольку именно культурный компонент оказывает значительное влияние на восприятие языка и формирование коммуникативных компетенций. Настоящая статья посвящена исследованию социокультурных факторов, влияющих на процесс изучения русского языка, выявлению ключевых доминант и определению эффективных методов интеграции аксиологического и социокультурного компонентов в образовательный процесс.

Рассматривая аксиологические доминанты исследуемого вопроса, отметим, что аксиология – это наука о ценностях и нормах, определяющих поведение индивидов и социальных групп (А.В. Кирьякова). В исследованиях философов С.Ф. Анисимова, А.Г. Здравомыслова, Л.П. Буевой, Ю.А. Замошкина, М.С. Кагана, Л.П. Фомина, В. Момова, В.Н. Сагатовского, И.Т. Фролова и других оформился категориальный аппарат, который включает понятия «ценность», «ценностное отношение», «оценка», «ценностные ориентации». Содержание понятия «ценность» большинство ученых характеризует через выделение характеристик, свойственных так или иначе формам общественного сознания: значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность. Утверждается, что возникновение ценности связано, с одной стороны, с предметами, явлениями, их свойствами, способами удовлетворить определенные потребности общества, человека. С другой – ценность выступает как суждение, связанное с оценкой существующего предмета, явления человеком, обществом. Подчеркивается, что ценность – это

форма проявления определенного рода отношения между субъектом и объектом. Только тогда, когда мы рассматриваем общественное бытие человека в аспекте объект-субъектного отношения, мы можем зафиксировать явление ценности. Таким образом, ценность человека, духовный мир личности определяется степенью сформированности его ценностной ориентации, мерой его причастности к обществу, его истории, настоящему, диапазоном его общественных интересов, богатством и разнообразием связей и взаимоотношений с обществом [3].

В рамках обучения иностранным языкам аксиологический подход предполагает осмысление этнокультурного опыта и ценностей носителей языка. Таким образом, обучение русскому языку включает знакомство студентов с культурой, традициями, обычаями и историей России. В рамках изучаемого вопроса важно отметить основные концепции и подходы аксиологии в лингводидактике:

1) этнолингвистический подход: рассматривает взаимосвязь языка и национальной специфики, включая историческое развитие языка и культурные ценности, отражённые в нём;

2) коммуникативно-культурный подход: ориентирован на развитие межкультурной компетентности, позволяющей эффективно общаться и взаимодействовать в разных культурах;

3) интегративный подход: сочетает лингвистические знания с культурологическими элементами, обеспечивая целостное восприятие языка и культуры.

Таким образом, для эффективного освоения русского языка студенты должны понимать глубинные значения выражаемых понятий, отражающих мировоззрение и ценности русских людей. Среди ценностных доминант межкультурного общения иностранных студентов в условиях поликультурной образовательной среды на основе аксиологического подхода исследователь Ван Ши выделяет следующие:

– эмпатия – чувство, которое предполагает осознанное сопереживание эмоциональному состоянию других людей;

– интеллектуальная автономия – способность самостоятельно мыслить, иметь собственное мнение;

– эмоциональная зрелость – способность понимать свои эмоции, нести за них ответственность и уметь контролировать;

– осмысление образования, культуры, науки, спорта как элементов международной интеграции (процесса развития устойчивого взаимодействия граждан всех стран) [1].

Мы же выделяем следующие ключевые аксиологические категории:

– традиционные семейные ценности («семья», «родители», «дети») формируют представления о социальной роли семьи в обществе;

– духовные ценности («вера», «любовь», «добро»), передающиеся через произведения русской классической литературы, способствуют развитию нравственных качеств;

– патриотизм и любовь к Родине, проявляющиеся в исторических событиях и народных праздниках, помогают сформировать уважение к истории и культуре России;

– коллективизм и взаимопомощь, характерные для российского общества, подчеркиваются в пословицах и поговорках, таких как «Один в поле не воин».

Эти аксиологические элементы создают основу для формирования культурной грамотности и глубокого понимания языка.

Русский язык является одним из важнейших элементов русской культуры и истории. Его изучение позволяет обучающимся глубже понять особенности российского общества, обычаи и ценности. Однако обучение русскому языку как иностранному сталкивается с рядом трудностей, обусловленных различиями в культурах, языках и образовательных традициях. Поэтому важно учитывать и социокультурный аспект в процессе преподавания русского языка, чтобы сделать обучение эффективным и интересным для студентов.

Социокультурная компетенция представляет собой способность понимать и интерпретировать поведение представителей иной культуры, а также адаптироваться к межкультурному общению. Она включает знание норм поведения, традиций, ценностей и символов, характерных для определенной культурной среды. Для успешного овладения русским языком как иностранным необходимо развивать у обучающихся социокультурную компетентность, позволяющую эффективно взаимодействовать с представителями русскоязычной среды. Как отмечает исследователь Э.Х. Гелястанова социокультурная компетентность – это фундамент коммуникативной и профессиональной успешности личности студентов в полиэтничной среде и религиозном многообразии современного мира [2]. Ключевыми параметрами социокультурной компетентности современных студентов считается пропорциональное соотношение норм поведения, речевой ситуации, речевого действия, текста и контекста коммуникации социальному процессу в рамках развития его доминирующих институтов.

Так, при изучении русского языка особое внимание уделяется следующим ключевым культурным доминантам:

– национальные символы: понимание значения государственных праздников, национальных героев, исторических событий и культурных памятников способствует лучшему восприятию языка и формированию положительного отношения к нему;

– социальные нормы и правила коммуникации: освоение этикета общения, правил вежливости и формальности помогает студентам избегать коммуникативных ошибок и лучше интегрироваться в русскоязычную среду;

– традиционные формы досуга и отдыха: знакомство с народными праздниками, обычаями и развлечениями расширяет кругозор учащихся и повышает мотивацию к изучению языка;

– литературное наследие: чтение классической литературы, поэзии и произведений современных авторов обогащает лексический запас и развивает чувство стиля речи.

Таким образом, включение аксиологического и социокультурного аспекта в процесс обучения русскому языку как иностранному значительно улучшает качество подготовки студентов, способствуя развитию не только языковой, но и социальной, эмоциональной и культурной сфер личности. Формирование социокультурной компетенции становится важным фактором повышения мотивации и эффективности обучения.

Список литературы

1. Ван Ши Формирование ценностных доминант межкультурного общения у иностранных студентов в поликультурной среде многопрофильного вуза / Ван Ши // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – № 5. – С. 491-495.
2. Гелястанова Э.Х. Формирование социокультурной компетентности студентов в образовательной среде вуза / Э.Х. Гелястанова // Известия Кабардино-Балкарского государственного аграрного университета им. В.М. Кокова. – 2019. – № 2 (24). – С. 164-168.
3. Кирьякова, А.В. Ориентация личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова // Шаг в науку. – 2018. № 1. – С. 5-15.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Современные общественные, политические и экономические преобразования закономерно обуславливают формирование новой парадигмы лингвистического образования, что особенно актуально для преподавания русского языка как иностранного, играющего ключевую роль в межкультурном диалоге. Важно разработать методы и инструменты для формирования как полилингвальной, так и поликультурной личности, которая должна уметь грамотно и результативно выражать свои мысли и идеи, учитывая культурные и национальные особенности страны изучаемого языка, России. При этом необходимо обладать умениями и навыками эффективно находить, анализировать, создавать и передавать информацию, адаптируя её к различным потребностям общения и социокультурным особенностям конкретной ситуации. Одним из ключевых факторов, влияющих на формирование такой личности, является трансформация психокогнитивной структуры участников коммуникации, вызванная масштабными изменениями в обществе. Современные реалии требуют учета данных изменений и ориентации на современные психолого-педагогические принципы обучения русскому языку как иностранному.

В этих условиях особую актуальность приобретает направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», включающее профиль «Русский язык как иностранный, Дополнительное образование», реализуемое в Оренбургском государственном университете. Программа направлена на подготовку педагогов, способных преподавать русский язык как иностранный, и специалистов в области дополнительного образования. Выпускники программы становятся компетентными педагогами, способными преподавать русский язык как иностранный, и обладающими глубокими знаниями в области филологии, готовыми к эффективной работе в различных образовательных и межкультурных средах, – обеспечивают качественное образование и поддержку студентов из разных стран.

Для приобретения необходимых компетенций, позволяющих в дальнейшем стать успешным специалистом, необходим комплекс знаний и умений, культуры и опыта, составляющий профессиограмму преподавателя русского языка как иностранного. Следовательно, образовательный процесс должен конструироваться исходя из учета базовых психолого-педагогических закономерностей и принципов, ориентированных на обучение русскому языку как иностранному. Исследователи Е.В. Дзюба и А.Э. Массалова отмечают, что

формирование этих принципов обусловлено особенностями развития социальной, культурной и политической сфер жизни сообщества: активизацией миграционных процессов, все большей открытостью общества для контактов (создание торгово-экономических союзов, развитие туризма, формирование открытого образовательного пространства), активным межкультурным взаимодействием, развитием информационно-телекоммуникационных технологий, усилением визуализации культуры и общественной жизни и др. [1]

Выделим ведущие психолого-педагогические принципы обучения русскому языку как иностранному:

1) Принцип коммуникативности, который предполагает организацию образовательного процесса таким образом, чтобы воссоздавать условия естественного языкового взаимодействия. Основные характеристики данного подхода включают моделирование аутентичных ситуаций вербального общения посредством включения в учебный процесс диалогов бытового характера, ролевых игр, практик интервьюирования и анкетирования. Речевой материал структурируется согласно принципам реализации коммуникативных целей учащихся, а не исключительно на основании тематического распределения лексики («семья», «образование», «туризм»). Важнейшей задачей является последовательное развитие компетенций устной речи, начиная от элементарных форм диалога (например, вопросно-ответных конструкций), переходящих далее к расширенным беседам на конкретные темы и завершающихся дискуссиями, стимулирующими самостоятельное выражение учащимися личного мнения и опыта [3].

2) Принцип наглядности, который заключается в целенаправленном представлении лингвистического и внеязыкового содержания с целью оптимизации процессов понимания, освоения и последующего воспроизведения изучаемого материала в актах коммуникации. Характерные черты данного принципа включают применение иллюстративных материалов – объектов материального мира, фотографий, изображений, схем, способствующих раскрытию значений отдельных лексических единиц. Организация учебных ситуаций, инициирующих возникновение спонтанной речевой активности обучающихся путем решения практических заданий, описания визуальных стимулов, анализа конкретных ситуаций и участия в проблемных дискуссиях, направляющих студентов на аргументацию собственных позиций. Наглядность подразделяется на два ключевых типа: иллюстрирующий, демонстрирующий семантику конкретной языковой единицы и обстоятельства её употребления, и проблемный, активирующий когнитивную деятельность учащихся путём постановки вопросов и задания проблемных ситуаций, требующих самостоятельного размышления и формулирования выводов.

3) Принцип функциональности подачи учебного материала, который подразумевает освоение лексико-грамматических явлений в рамках синтаксических структур, обеспечивая способность обучающихся адекватно

воспринимать и продуцировать высказывания, направленные на реализацию конкретных внеязыковых интенций.

4) Принцип ситуативности, который предусматривает построение учебной программы таким образом, чтобы содержание занятий соответствовало типичным обстоятельствам реальной жизнедеятельности, характерным для контекста использования изучаемого языка. К особенностям данного принципа относятся вариабельность речевых контекстов, выражающаяся в систематическом изменении компонентов ситуационной структуры (речевой цели, участников акта коммуникации, количественного состава адресатов). Процесс обучения организован с целью формирования максимально близких к естественным условиям межличностного взаимодействия, чему способствует полное погружение в русскоязычную среду на занятиях, широкое привлечение мультимедийных ресурсов и методов аудиторного восприятия, создающих аналогичное природной среде средство коммуникации. Применение ситуативных упражнений обеспечивает повышение мотивации обучающихся, стимулирует активную речемыслительную деятельность и порождает желание выразить собственные мысли и взгляды [3].

5) Принцип индивидуализации, который базируется на учете уникальных характеристик каждого обучающегося. Среди аспектов данного принципа выделяют адаптацию образовательных задач в зависимости от уровня развития индивидуальной способности к овладению речью, включая слуховую, зрительную память, восприятие звукового строя языка и внимание к деталям речи. Для достижения оптимальной эффективности преподаватель дифференцирует учебные задания, предлагая студентам с высоким уровнем подготовки, например, выполнение творческих письменных работ или активное участие в дискуссионных мероприятиях, тогда как начинающим целесообразно предлагать практику фундаментальных грамматических моделей и обогащение словарного запаса. Учет личностных качеств студента, таких как предшествующий опыт, ценностные ориентации, индивидуальные предпочтения и наклонности, также имеет важное значение. Это позволяет педагогу предвосхищать возможные пути речевого поведения обучающихся и заблаговременно подбирать соответствующий тематический материал [2].

6) Принцип рационального учета родного языка обучающихся, который направлен на оптимизацию переноса ранее сформированных знаний, умений и навыков из первого языка в структуру второго, одновременно минимизируя потенциальные затруднения, обусловленные лингво-культурологическими различиями между родным и изучаемым языками.

Таким образом, учет психолого-педагогических принципов играет ключевую роль в организации эффективного процесса изучения русского языка как иностранного. Данные принципы обеспечивают комплексный подход к обучению, учитывая особенности восприятия, запоминания и воспроизведения языкового материала, а также способствуют формированию устойчивых речевых навыков и умений. Их реализация создает благоприятные условия для полноценного овладения русским языком, повышает мотивацию и интерес

обучающихся, снижает уровень трудностей, возникающих вследствие межкультурных и межъязыковых расхождений. Таким образом, соблюдение указанных принципов становится необходимым условием успешного обучения и дальнейшего свободного владения русским языком.

Список литературы

1. Дзюба, Е.В. Психолого-педагогические, социокультурные и методические основы преподавания русского языка как неродного / иностранного / Е.В. Дзюба, А.Э. Массалова // Филологический класс. – 2017. – № 3. – С. 41-46.

2. Дмитриева, Д.Д. Реализация индивидуального подхода в процессе изучения русского языка как иностранного / Д.Д. Дмитриева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 11. – С 97-102.

3. Яйич, Н.М. Методические и педагогические принципы овладения русским языком как иностранным / Н.М. Яйич // Глобус: психология и педагогика. – 2020. – № 3 (38). – С. 15-17.

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Семья является основой любого государства. Именно в семье формируются базовые ценности, убеждения и принципы поведения молодого поколения. Цифровизация, изменение структуры семьи и экономическая нестабильность трансформируют механизмы передачи ценностей. Молодёжь сталкивается с конфликтом традиций и инноваций, что требует обновления воспитательных практик. В связи с этим, формирование семейных ценностей является важным аспектом личностного развития молодежи, особенно среди студенческой аудитории, когда семейные ценности играют ключевую роль в формировании социальной ответственности, нравственных ориентиров и эмоциональной устойчивости будущих поколений [1]. Настоящая статья посвящена исследованию процесса формирования семейных ценностей у студентов высших учебных заведений, выявлению факторов, влияющих на этот процесс, и разработке рекомендаций по эффективному воспитанию молодых людей в данном направлении.

Семья представляет собой важнейший институт социализации индивида, оказывающий значительное влияние на формирование его мировоззрения, морали и поведения [2]. Именно в семье закладываются основы восприятия мира, отношения к другим людям и понимание своего места в обществе. Однако современный мир характеризуется изменениями традиционных моделей семьи, влиянием глобализации и массовой культуры, что ставит перед обществом новые задачи воспитания и поддержания позитивных семейных ценностей.

Студенты находятся в переходном периоде своей жизни, характеризующемся активным формированием ценностных ориентаций, взглядов на жизнь и построением планов на будущее. Это делает период учебы в вузе идеальным временем для целенаправленного воздействия на формирование семейных ценностей.

С целью выявления отношения студенческой молодежи к ценностям института семьи среди студентов Оренбургского государственного университета нами было проведено исследование с использованием метода анкетирования. В исследовании приняли участие студенты гуманитарного и естественно-научного профиля 2-4 курсов.

Согласно полученным данным, около 60% опрошенных студентов считают создание семьи важным этапом своей жизни, однако лишь 30% готовы вступить в брак сразу после окончания вуза. Остальные предпочитают сначала построить карьеру, обрести финансовую независимость и самореализоваться

профессионально. Результаты ответов студентов относительно оптимального возраста для вступления в брак и отношения к незарегистрированному браку представлены в таблицах 1-2.

Таблица 1 – Позиция студентов относительно оптимального возраста для вступления в брак

Вопрос 1 Оптимальный возраст для вступления в брак:		
21-25 лет	26-35 лет	Не имеет значения
64%	24%	12%

Таблица 2 – Позиция студентов к незарегистрированному браку

Вопрос 2 Как Вы относитесь к незарегистрированному браку?		
положительно	нейтрально	отрицательно
29%	37%	34%

Таблица 3 – Ведущие мотивы вступления в брак

Вопрос 3 Ведущие мотивы вступления в брак	
любовь	92%
самореализация	16%
обустройство быта	16%
укрепление родственных связей	12%
эмоционально-психологическая поддержка	72%
дети, продолжение рода	52%
забота о здоровье, совместный досуг	36%
передача жизненного опыта	4%
материальная обеспеченность	24%

Анализируя ведущие мотивы вступления в брак (таблица 3), мы видим, что преобладают эмоциональные и социальные мотивы при выборе брака, однако материальные и бытовые соображения остаются важными факторами принятия решений.

Следующий вопрос анкеты был направлен на выявление ведущих факторов, влияющих на брачное поведение молодежи (таблица 4). Так, главными факторами, влияющими на брачное поведение, стали обеспеченность жильём, экономический фактор, работа и карьера, а также благоприятная среда отдыха. Данные подтверждают зависимость брачных намерений от материальных и бытовых условий жизни, уверенности в своём социальном статусе и уровне доходов. Образование и политическая стабильность рассматриваются молодежью преимущественно как вспомогательные элементы, усиливающие привлекательность брака, но не определяющие его однозначно.

Также интересно отметить высокую долю совпадений в показателях экономического фактора и карьеры, что подчеркивает взаимосвязанность материального благополучия и профессионального роста в сознании современной молодежи.

Таблица 4 – Факторы, влияющие на брачное поведение

Вопрос 4 Факторы, влияющие на брачное поведение	
Обеспеченность жильем	84%
Экономический фактор	72%
Работа и карьера	72%
Получение образования	40%
Уверенность в правовой защищенности	36%
Среда отдыха	80%
Политическая стабильность	40%

На вопрос о приоритетных ценностях в семейной жизни получены следующие данные, приведенные в таблице 5.

Таблица 5 – Приоритетные ценности в семейной жизни

Вопрос 5 Какие ценности в семейной жизни Вам дороже всего?	
любовь	68%
дети	24%
взаимопонимание	56%
материальная обеспеченность	24%
стабильность	8%
эмоционально-психологический комфорт	60%
совместное времяпровождение	16%

Наиболее значимыми для сохранения и развития семейных отношений оказались такие ценности, как любовь, эмоциональный комфорт и взаимопонимание. Они формируют фундамент для счастливых долгосрочных отношений. Другие ценности, такие как дети, материальное обеспечение и стабильность, занимают второстепенную позицию, играя дополнительную роль в поддержании удовлетворенности семьей. Данный анализ помогает понять приоритеты современной молодежи в сфере семейных ценностей и определить направления образовательной и информационной работы по пропаганде здоровых семейных отношений.

Важный аспект исследования был связан с выявлением позиции студентов относительно количества детей в семье (таблица 6). Опрошенные выражали разные мнения относительно оптимального количества детей в семье. Представленные цифры демонстрируют разнообразие подходов к рождению и воспитанию детей.

Таблица 6 – Позиция студентов относительно количества детей в семье

Вопрос 6 Сколько детей должно быть в семье?	
один	16%
два	72%
три и более	12%
ни одного	4%

По результатам опроса видно, что подавляющее большинство поддерживает идею иметь двоих детей, считая такую ситуацию наиболее оптимальной и удобной. Однодетные семьи и многодетные составляют меньшинство, причем последняя группа существенно уступает первой. Те, кто отказывается от рождения детей вообще, представляют наименьшую группу опрошенных. При анализе данных полезно учитывать социально-экономические факторы, культурные нормы и личные убеждения каждой категории респондентов. Важно понимать, что каждая семья уникальна, и оптимальное количество детей зависит от множества переменных, включая финансовые возможности, готовность к воспитанию и образ жизни. Данные свидетельствуют о доминирующем ощущении снижения значимости брака, что требует целевых программ по укреплению института семьи.

На завершающий вопрос «Как Вы считаете, в последние годы в обществе изменилось отношение к браку?» были получены следующие результаты. Подавляющее большинство респондентов (76%) полагает, что ценность брака снизилась в последнее время. Вероятно, это объясняется изменением общественных стандартов, увеличением числа разводов, ростом самостоятельности женщин и свободным отношением к гражданским отношениям вне официального оформления брака. Менее четверти опрошенных (20%) уверены, что общественное отношение к браку не претерпело значительных изменений. Такая точка зрения может свидетельствовать о консервативных взглядах или же о сохранении традиционного восприятия брака в отдельных слоях общества. Только 4% участников считают, что ценность брака увеличилась. Возможно, это вызвано личной ситуацией некоторых респондентов либо особым восприятием преимуществ официально зарегистрированного брака.

Эти цифры свидетельствуют о серьёзных изменениях в восприятии института семьи среди современной молодёжи. Причиной этому служат многочисленные факторы, включая влияние массовой культуры, глобализацию, карьеризм и стремление к личной свободе. Молодежь нуждается в формировании ценностного отношения к семье. Важно подготовить молодое поколение к трудностям, сформировать правильное понимание семьи и научить ответственно подходить к своим отношениям.

Для улучшения ситуации с формированием семейных ценностей среди студенческой молодежи важно предпринять ряд мер, среди которых:

- 1) социальные меры:

– поддержка молодых семей государством: разработка государственных программ помощи молодым семьям, включающих субсидии на жилье, поддержку рождаемости и улучшение инфраструктуры детских садов и медицинских центров;

– создание благоприятных условий для совмещенных ролей: студенческие общежития могли бы предусматривать особые условия проживания для пар, находящихся в длительных отношениях или имеющих детей;

– работа с молодежью через масс-медиа, направленная на формирование положительного образа семьи: через культурные мероприятия, СМИ, социальные сети для распространения положительных примеров успешных семей, демонстрация преимуществ крепкого союза.

2) культурные мероприятия:

– проведение фестивалей и праздников, ориентированных на молодоженов: подобные мероприятия помогают повысить престиж института семьи и привлечь внимание к положительным аспектам совместной жизни;

– размещение наглядной агитации: информационные стенды, плакаты, видеоролики, подчеркивающие значимость устойчивых семейных связей;

– социальная реклама: рекламные кампании, пропагандирующие ответственное родительство и взаимовыручку членов семьи.

3) образовательные инициативы:

– просветительская работа в вузах, направленная на повышение информированности студентов: формирование специальных групп поддержки, проведение дискуссий и дебатов, посвящённых проблемам семьи и её роли в жизни каждого молодого человека, а также способствующих формированию осознанного подхода к построению здоровых отношений;

– развитие образовательных программ: введение курсов по семейной психологии и педагогике в учебные программы вузов;

– организация тренингов и мастер-классов: проведение практических занятий, направленных на развитие коммуникативных навыков, умения разрешать конфликты и понимать потребности партнера.

Таким образом, повышение уровня семейной грамотности и формирование семейных ценностей у студенческой молодежи становится приоритетной задачей современного общества. Только совместными усилиями государства, образовательных учреждений и общественных организаций мы сможем сохранить традиционные семейные ценности и укрепить семью как основу нашего будущего.

Список литературы

1. Мониторинг ценностных ориентаций молодежи: результаты, выводы, предложения / ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания. – Москва: ФГБГУ «ИИДСВ РАО», 2024. – 16 с.

2. Пономарев, А.В. Концептуальные основы формирования семейных ценностей у студентов вузов / А.В. Пономарев, Е.В. Попова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 6 (55). – С. 14-23.

ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА В СИСТЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Махметова К.М.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Оренбургский государственный университет»

Современное высшее образование находится в состоянии активной трансформации под влиянием цифровизации образовательного процесса. Университеты все чаще внедряют цифровые технологии для организации обучения, дистанционного взаимодействия со студентами и мониторинга образовательных результатов. В этих условиях особую значимость приобретает цифровая дидактика, которая рассматривается как система методов, принципов и технологий, направленных на эффективное использование информационно-коммуникационных ресурсов в образовательном процессе [1].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества высшего образования в условиях цифровой трансформации университетского комплекса. Цифровая дидактика позволяет не только модернизировать традиционные формы обучения, но и интегрировать современные подходы к оценке образовательных результатов, формированию компетенций и организации обратной связи между преподавателем и студентом. Внедрение цифровых методов обучения способствует реализации принципа студентоцентрированного подхода, повышению мотивации обучающихся и эффективности образовательного процесса в целом.

В российской педагогической науке цифровая дидактика рассматривается как отдельное и перспективное направление, изучающее влияние цифровых образовательных технологий на организацию обучения и его качество (таблица 1).

Таблица 1 – Обзор отечественных исследований по цифровой дидактике в высшем образовании

№	Автор(ы)	Цель исследования	Методика / подход	Полученные результаты
1	Широколобова А.Г. [2]	Анализ применения смешанного обучения в вузах с использованием цифровой дидактики	Теоретический анализ и обзор практик	Подчеркивается необходимость методической поддержки цифрового обучения и организационных механизмов внедрения цифровых решений
2	Петрунева Р.М., Ефимов Е.Г.,	Исследование влияния	Опрос преподавателей,	Преподаватели отмечают изменения

	Чудасова Т.Д., Матушкин Е.А. [3]	цифровых инструментов на трансформацию дидактических принципов	эмпирическое исследование	дидактического содержания и особенности когнитивной деятельности студентов в цифровой среде
3	Монахова Л.Ю., Шерайзина Р.М., Александрова М.В. [4]	Анализ педагогических инструментов цифровой дидактики в российских вузах	Аналитический и прикладной подход	Выделены ключевые технологии: персонализированное обучение, геймификация, онлайн-обучение, активизация учебной деятельности
4	Глизбург В.И. [5]	Разработка методики формирования компетенций будущих педагогов в цифровой образовательной среде	Методика формирования компетенций в магистратуре	Цифровая дидактика помогает мониторить образовательные результаты и формировать компетенции будущих педагогов
5	Жданова Т.А. [6]	Развитие критического мышления студентов через цифровую дидактику	Теоретический и практический анализ	Цифровая дидактика влияет на формирование ключевых компетенций XXI века, повышает интерактивность и адаптивность образовательного процесса

Важнейшими принципами цифровой дидактики являются:

1. Адаптивность – возможность персонализировать образовательные траектории студентов с учетом их индивидуальных особенностей, уровня знаний и образовательных потребностей.

2. Интерактивность – активное вовлечение обучающихся в учебный процесс через цифровые платформы, симуляции, тестирование и совместное решение задач.

3. Персонализация обучения – использование цифровых технологий для формирования индивидуальных образовательных маршрутов и поддержки самостоятельной работы студентов.

4. Аналитика и мониторинг – применение инструментов образовательной аналитики для отслеживания прогресса студентов и корректировки учебных программ на основе объективных данных.

С точки зрения качества высшего образования цифровая дидактика выполняет несколько важных функций. Во-первых, она способствует повышению образовательных результатов, обеспечивая формирование как

профессиональных, так и метапредметных компетенций. Во-вторых, обеспечивает эффективность оценки образовательного процесса, позволяя преподавателям получать обратную связь в режиме реального времени и корректировать учебные траектории. В-третьих, интеграция цифровых инструментов поддерживает студентоцентрированный подход, повышая мотивацию и вовлеченность обучающихся.

Следовательно, цифровая дидактика рассматривается не только как совокупность технических решений, но и как педагогическая система, ориентированная на повышение качества образования. Она создает условия для формирования компетентного, адаптивного и конкурентоспособного специалиста в условиях современного университета и обеспечивает системное управление качеством образовательного процесса.

В современных российских университетах цифровая дидактика реализуется через интеграцию систем управления обучением (LMS), электронных образовательных ресурсов, онлайн-платформ и инструментов образовательной аналитики.

Одним из основных элементов цифровой дидактики является система дистанционного и смешанного обучения, которая позволяет сочетать традиционные формы занятий с онлайн-лекциями, практическими упражнениями и интерактивными модулями. Такой подход обеспечивает адаптивность образовательного процесса и возможность формирования индивидуальных образовательных траекторий для студентов с различным уровнем подготовки. В российских вузах для этого широко используются платформы Moodle, а также собственные разработанные LMS.

Другим важным инструментом является образовательная аналитика, которая позволяет преподавателям отслеживать активность студентов, анализировать результаты тестирования и корректировать учебные программы в реальном времени. Применение аналитических инструментов способствует формированию объективной оценки качества образования и выявлению проблемных областей в усвоении материала. Например, использование визуализации прогресса студентов в LMS помогает выявлять дисциплины, вызывающие наибольшие затруднения, и своевременно корректировать методику преподавания.

Цифровая дидактика также включает интерактивные методы обучения, такие как онлайн-тестирование, виртуальные лаборатории, кейс-методы, геймификация и проектная деятельность в цифровой среде. Такие методы повышают вовлеченность обучающихся, развивают критическое мышление и формируют компетенции XXI века, включая способность к самостоятельному обучению и работе в информационно насыщенной среде.

Не менее важным аспектом является подготовка преподавателей к работе в цифровой образовательной среде. В российских вузах проводятся курсы повышения квалификации и тренинги по использованию цифровых инструментов, организации онлайн-занятий и внедрению интерактивных методов обучения. Эффективное применение цифровой дидактики требует

формирования у педагогов цифровой компетентности, а также навыков методической поддержки студентов в онлайн-среде [7].

В совокупности эти элементы создают систему цифровой дидактики, которая способствует устойчивому повышению качества образовательного процесса в университетском комплексе и формированию компетентных специалистов, готовых к работе в условиях цифрового общества.

Однако, несмотря на значительный потенциал цифровой дидактики для повышения качества высшего образования, ее внедрение сталкивается с рядом методических, организационных и технических ограничений (таблица 2).

Таблица 2 – Проблемы и перспективы развития цифровой дидактики в высшем образовании

№	Тип проблемы / направления	Содержание	Возможные пути решения / перспективы
1	Методические и организационные	Трудности адаптации традиционных методов к цифровой среде, необходимость пересмотра программ, фрагментарность образовательного процесса	Разработка методических рекомендаций, координация факультетов, внедрение системного подхода к цифровой дидактике
2	Цифровая компетентность	Недостаточная подготовка преподавателей и студентов к использованию LMS, интерактивных методов и аналитических инструментов	Курсы повышения квалификации, тренинги, создание системы непрерывного профессионального развития в области цифровой дидактики
3	Технические и инфраструктурные	Ограничения доступа к современным ИТ-ресурсам, виртуальным лабораториям, LMS; нестабильное интернет-соединение	Инвестиции в ИТ-инфраструктуру, использование облачных платформ, мобильных приложений, унификация систем обучения
4	Перспективные направления	Необходимость внедрения новых технологий для повышения качества обучения	Интеграция интеллектуальных образовательных систем и ИИ, аналитика образовательных данных, персонализированные образовательные траектории, стандартизация цифровой дидактики, расширение интерактивных и адаптивных методов

Решение существующих проблем и системное внедрение современных технологий позволит повысить эффективность обучения, адаптивность образовательного процесса и подготовку студентов к требованиям цифрового общества.

На основе проведенного исследования можно заключить, что реализация принципов цифровой дидактики открывает новые возможности для повышения эффективности и качества высшего образования. Она создает условия для более

гибкой организации учебного процесса, активного взаимодействия студентов и преподавателей, а также быстрого реагирования на результаты обучения. Вместе с тем, успешное применение цифровых технологий требует продуманной методической поддержки, развития профессиональных компетенций педагогов и обеспечения необходимой технической инфраструктуры. Перспективным направлением остается интеграция адаптивных и интеллектуальных систем обучения. Таким образом, цифровая дидактика становится не только инструментом модернизации образовательного процесса, но и фактором стратегического развития университетского образования в условиях цифрового общества.

Список литературы

1. Голованова, И. И. Цифровая трансформация в образовании: ретроспектива исследований в магистратуре "Педагогика и психология высшего образования" / И. И. Голованова // IX Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности : Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Казань, 21–22 марта 2024 года. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2024. – С. 143-149.
2. Широколобова, А. Г. Технология смешанного обучения в высшей школе на основе принципов цифровой дидактики / А. Г. Широколобова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2024. – Т. 30, № 1. – С. 77-86.
3. О цифровой дидактике в вузе (на примере Волгоградского государственного технического университета) / Р. М. Петрунева, Е. Г. Ефимов, Т. Д. Чудасова, Е. А. Матушкин // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2025. – № 3(46). – С. 229-242.
4. Monakhova, L. Yu. The pedagogical tools of digital didactics / L. Yu. Monakhova, R. M. Sherayzina, M. V. Aleksandrova // Education & Pedagogy Journal. – 2024. – No. 4(12). – P. 5-17.
5. Глизбург, В. И. Цифровая дидактика как дисциплина программы магистерской подготовки / В. И. Глизбург // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2021. – Т. 18, № 2. – С. 180-187.
6. Жданова, Т. А. Развитие критического мышления студентов в условиях цифровизации высшего образования / Т. А. Жданова // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 10-1. – С. 73-81.
7. Саидова, Ф. Б. Проблемы качества высшего образования в контексте трансформации образования / Ф. Б. Саидова // Педагогические науки. – 2014. – № 1(64). – С. 7-9.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО И КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Мороз В.В., д-р пед. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Мир, который долгое время оставался предсказуемым, понятным и стабильным, с развитием технологий теряет эти характеристики, с каждым годом становясь все более изменчивым, неустойчивым, турбулентным, враждебным. Технологии галопирующими темпами проникают все глубже в повседневную жизнь человека, не только оказывая мощное влияние на производственные процессы, но и способствуя смене парадигмы и культурного кода. С каждым годом все сложнее спрогнозировать, какие профессии будут востребованными, какие устареют и исчезнут, и в связи с динамическими изменениями, происходящими в мире, меняется и спрос на навыки, необходимые современному и будущему специалисту. В список самых востребованных навыков, согласно данным Всемирного экономического форума, в пятерку входят: аналитическое мышление, гибкость, лидерство, креативность и самосознание. Ожидается, что востребованность технологических навыков будет постоянно возрастать в ближайшее время, тем не менее, необходимость в креативном и критическом мышлении неуклонно увеличивается.

Организация экономического сотрудничества и развития [8] подчеркивает, что в условиях крайней неопределенности и непредсказуемости образовательная ценность и общественная значимость креативности только возрастает, поскольку она формирует будущее и является драйвером экономики [7]. Креативность привела к колоссальному прорыву в науке и технологиях, которые, в свою очередь, стали причиной стремительных социальных изменений и трансформации культурных ценностей.

Постоянное развитие технологий приводит к тому, что они оказывают все большее влияние на повседневную жизнь каждого человека, что видно невооруженным глазом. Молодое поколение стремится получить доступ к информации как можно быстрее, не желая тратить время на долгий поиск необходимых сведений, зачастую выбирая первый предложенный сетью ресурс, не проверяя достоверность в других источниках. Эта приобретенная в процессе развития и повсеместного распространения технологий черта приводит к тому, что из-за постоянной спешки, нехватки времени, люди все больше полагаются, доверяют и делегируют часть своих функций машинам.

Безусловно, ключевые преимущества цифровых технологий заключаются в быстром и точном выполнении алгоритмических задач, в то время как ключевые преимущества человека состоят в способности решать задачи, которые по своей природе не являются алгоритмическими, поэтому решение

проблем и креативность, среди прочих, неизменно оцениваются как важнейшие и уникальные человеческие способности. Это обуславливает необходимость развития гибких навыков в школьном и университетском образовании для обеспечения конкурентоспособности будущих профессионалов.

В настоящее время, образование, в котором первостепенное значение имеет содержание и когнитивные навыки в абстрактных ситуациях, в то время как ключевую часть развития специалиста составляют знания и критическое мышление, а также способности решать проблемы в сложном мире, не является достаточным. Современному рынку труда необходимы такие компетенции как критическое мышление, способность взаимодействовать с людьми в команде, сотрудничество, общение и креативность. Желание быть креативным исходит из глубинной внутренней мотивации человека, исходящей из ценностных ориентаций личности на творчество и самовыражение.

Связь между критическим мышлением и образованием очевидна, невозможно достичь высоких результатов в обучении без хорошо развитого мышления. Критическое мышление имеет большое значение для успешной карьеры, а также для успешного высшего образования.

Обучение критическому мышлению способствует развитию у студентов таких навыков как более высокий уровень концентрации, более глубокие аналитические способности и улучшение мыслительного процесса. Решение проблем всегда включает командную работу и сотрудничество. В настоящее время успешное решение проблем заставляет людей работать эффективно и креативно с огромными массивами информации, с двусмысленными ситуациями и другими людьми, принадлежащих разным культурам.

Навыки критического мышления остро необходимы в высшем образовании для подготовки успешного специалиста, способного анализировать, оценивать и обобщать информацию для принятия соответствующих решений сложных проблем и адаптации к постоянно возникающим вызовам как в профессиональной, так и в личной жизни. Развивая навыки критического мышления, образовательные учреждения смогут подготовить выпускников к адаптации к различным сложным условиям и обучению на протяжении всей жизни.

В процессе обучения важно систематически и целенаправленно развивать как критическое, так и креативное мышления студентов. Креативное мышление дивергентно, а критическое конвергентно, креативное мышление направлено на создание чего-то нового, а критическое - на определение ценности или валидности существующих вещей. Креативное мышление идет вопреки устоявшимся принципам, в то время как критическое мышление применяет эти принципы. Ключевым моментом в решении проблемы является обнаружение ответа на поставленный вопрос, а не применение определенного решения.

Взаимосвязь критического и креативного мышления можно рассматривать бинарную зависимость: логического и интуитивного, последовательное мышление и инсайт, анализ и синтез, конвергентное и дивергентное, оценка и генерирование, снижение и разделение против

интеграции. Многие исследователи высказывают предположение о том, что креативное мышление является частью критического и наоборот, одного без другого имеет небольшое значение [4].

Студенты, способные критически мыслить, способны решать проблемы эффективно. Одних знаний или информации недостаточно. Для эффективной работы, студентам необходимо эффективно решать проблемы, применяя критическое мышление. Обучение, направленное на развитие критического мышления, включает использование методов вопросов, которые мотивируют студентов анализировать, синтезировать и оценивать информацию для решения проблем и принятия решений, а не механическое повторение информации. Традиционные методы обучения включают излишний объем фактов, и недостаточную концептуализацию, излишнее запоминание, а не размышление. Методы обучения, включающие навыки мышления высшего порядка, приводят к развитию навыков критического мышления.

Критическое мышление не является врожденным. Хотя и встречаются студенты с врожденной пытливостью, тем не менее, их необходимо научить систематически применять аналитические способности, быть открытыми и беспристрастными в поиске знаний, ответственно применять эти знания. Обладая этими навыками, студенты смогут уверенно обосновывать и применять свои навыки критического мышления в любой области знаний и к любому содержанию. Под критическим мышлением мы понимаем способность трезво и осторожно мыслить, находя сильные и слабые стороны, оценивать результат и процесс мышления. Но это, отнюдь, не означает использование этой способности исключительно для критики других. Критическое мышление включает в себя умение понимать, анализировать, оценивать, синтезировать, что, по сути своей, является творческим процессом.

Критическое мышление не означает критику всего или негативное отношение ко всему. Процесс аргументирования должен приводить к положительным или улучшенным результатам. Иными словами, процесс критического мышления не должен останавливаться просто на указании недостатков, а предлагать альтернативу существующему положению дел.

Критическое мышление, включающее три главных компонента, отражает процесс решения проблем. Во-первых, критическое мышление начинается как процесс решения проблем в контексте взаимодействия с миром и другими людьми. Во-вторых, он продолжается как процесс аргументирования на основании фоновых знаний и ранее принятых заключений, который заканчивается рядом заключений, полученных путем индукции, дедукции и оценочных суждений. В конечном счете, процесс критического мышления заканчивается принятием решения о том, что делать или чему верить.

В мире, в котором начинает доминировать ИИ, навыки критического мышления позволяют отличить истину от ложной информации, оспорить ложно сгенерированные результаты, и определить ошибки, допущенные ИИ, даже если они выглядят достоверно или кажутся незначительными. В контексте ИИ креативность предполагает способность видеть новые решения, ставить

более глубокие вопросы и обнаруживать возможности, которые машины не в состоянии сделать. Когда ИИ может выполнить задание с быстротой и точностью, креативность становится качеством человека, которое продвигает инновации [5].

Технологии ИИ оказывают все большее влияние на трансформацию высшего образования благодаря применению виртуальных помощников, автоматизированной оценки, создания контента, подбор литературы, переводчики и виртуальных лабораторных симуляторов [6]. Появление ChatGPT упростило административные задачи, способствовало междисциплинарному сотрудничеству, однако выявило ряд проблем, среди которых академическая честность, развитие навыков критического мышления и потенциальные ошибочные результаты, сгенерированные ИИ. Несмотря на всеобщий ажиотаж вокруг возможностей технологий, и, в частности, искусственного интеллекта, возрастает обеспокоенность относительно того, что технологии могут подавить один из самых ценных аспектов человеческого самовыражения: креативность.

Креативность можно описать как процесс видения новых возможностей. Однако это не строго логический процесс, поскольку он вытекает из многих различных аспектов наших знаний, личности, эмоций, интуиции [1]. Креативность человека не ограничивается выдвижением идей, она позволяет человеку удовлетворить потребность в самовыражении, что, в свою очередь, является фундаментальным аспектом человеческой идентичности, культуры и общества. Бездумное использование искусственного интеллекта, который способен генерировать тексты на основе подбора релевантных единиц из базы данных, делегирование машине задач, направленных на самовыражение и независимое глубокое креативное мышление, приведет к огромному ущербу субъектности, в чем мы согласимся с М.И. Щегловой [3].

Все инструменты ИИ могут быстро генерировать информацию, но они не гарантируют ее точность и актуальность. Если студенты чрезмерно полагаются на ИИ, они могут принять ошибочные или двусмысленные ответы за верные, даже если результаты выглядят правдоподобно и убедительно, они могут включать фактические ошибки, могут быть лишены нюансов или отражать некорректные данные, которые машина «заучила» из обучающих данных. С развитием ИИ, определение неточностей или ошибок становится все более затруднительным, поскольку они выглядят достоверно и убедительно. Именно поэтому важно научить студентов быть более активными и бдительными пользователями ИИ, осознавая, что нельзя делегировать мышление человека машине, важно постоянно отслеживать неточности в данных, предвзятости, логические несоответствия и предложения, которые идут вразрез с этическими нормами, поскольку большие языковые модели ищут существующие образцы информации, возможно даже синтезируя их, но они не могут рассуждать, анализировать, как человек.

Использование инструментов ИИ в учебном процессе вызывает обеспокоенность тем, чрезмерная зависимость уже приводит к снижению

аналитического мышления, оказывает влияние на познавательные способности обучающихся, в частности, на их критическое мышление. Легкая доступность инструментов ИИ приводит к тому, что студенты достаточно быстро привыкают перекладывать учебные задачи на машину из-за скорости обработки данных, часто не задумываясь над тем, насколько достоверны результаты. Несмотря на то, что ИИ технологии могут выполнять некоторые задачи исключительно хорошо, включая анализ данных и даже некоторые формы логики, им не хватает тонкостей понимания и гибкости человеческого мышления. Чем глубже ИИ проникает в работу и жизнь человека, тем более важную роль играет критическое мышление.

Во-первых, ИИ не обладает способностью полностью улавливать все нюансы и тонкости человеческого языка и контекста. Критическое мышление включает понимание контекста, фоновой информации и более широких последствий ситуации, что затруднительно для ИИ.

Во-вторых, критическое мышление тесно связано с креативным мышлением, ИИ может сгенерировать решения, основанные на существующих данных, но не сможет выдвинуть поистине новые идеи и подходы.

В-третьих, критическое мышление включает этические и моральные суждения, которые являются сложными и зависимыми от контекста. ИИ не обладает ценностями человека и моральной интуицией, чтобы разрешать эффективно моральные дилеммы.

В-четвертых, критическое мышление требует понимания и сопереживания разным точкам зрения, эмоциям и опыту, в то время как ИИ не обладает эмоциональным интеллектом и способностью понимать человеческие эмоции и мотивацию.

В-пятых, критическое мышление часто требует способности адаптировать стратегии рассуждений в зависимости от информации или меняющихся обстоятельств. Несмотря на то, что ИИ может обучаться на новых данных, у него нет гибкости и адаптивности человеческого мышления.

Высшим учебным заведениям необходимо разработать руководство по использованию инструментов искусственного интеллекта в образовательном процессе, поскольку в настоящее время в существующих документах отсутствуют точные стратегии по использованию этих инструментов.

Учитывая все риски и угрозы, важно, чтобы искусственный интеллект не использовался как инструмент, позволяющий реализовать креативные идеи, а не в качестве замены креативности человека. ИИ может помочь в обработке большого массива данных и сэкономить время, но при этом важно проверять достоверность и точность собранной информации используя навыки критического мышления.

Список литературы

1. Мороз, В. В. Развитие креативности студентов-дизайнеров / В. В. Мороз, А. О. Мороз // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 4(133). – С. 94-96. – EDN ZMWCFJ.

2. Мороз, В.В. Креативность в эпоху искусственного интеллекта / В. В. Мороз // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 12 (177). – С. 30-34.
3. Щеглова, М. И. К вопросу о субъектности в условиях внедрения инструментов искусственного интеллекта в образовательный процесс / М. И. Щеглова // Искусственный интеллект и математика в образовании : Материалы трёх круглых столов, Москва, 14 мая – 11 2024 года. – Москва: ООО "ИПП "КУНА", 2024. – С. 219-224. – EDN GYDEDY.
4. Kuan Chen Tsai Being a Critical and Creative Thinker: A Balanced Thinking Mode [Электронный ресурс] / Kuan Chen Tsai // Asian Journal of Humanities and Social Sciences (AJHSS). – 2013. –Vol. 1, Iss. 2. – Режим доступа: <http://ajhss.org/pdfs-1/Being%20a%20Critical%20and%20Creative%20Thinker.....pdf> . – Загл. с экрана.
5. Marrone R., Croypley D., Medeiros K. (15 Jul 2024): How Does Narrow AI Impact Human Creativity?, Creativity Research Journal, DOI: 10.1080/10400419.2024.2378264
6. Nikolopoulou, K. (2024). Generative artificial intelligence in higher education: Exploring ways of harnessing pedagogical practices with the assistance of ChatGPT. International Journal of Changes in Education, 1(2), 103–111. <https://doi.org/10.47852/bonviewijce42022489>
7. Montuori, A., Donnelly, G. (2020). Creativity and the Future. In: Runco, M., Pritzker, S. (Eds.), Encyclopedia of Creativity, 3rd edition, vol. 1. Elsevier, Academic Press, pp. 250–257. ISBN: 9780128156148
8. OECD (2019). Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School. Available online: https://read.oecd-ilibrary.org/education/fostering-students-creativity-and-critical-thinking_62212c37-en

ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАТИКА»

Мурзаханова Э.И.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Образование в высшей школе постоянно подвергается изменению, обновлению и должно советовать современным трендам.

На базе вузов формируются электронные информационно-образовательные среды, представляющие собой системно организованную совокупность информационных и образовательных ресурсов, средств вычислительной техники, информационно-телекоммуникационных технологий, ориентированных на удовлетворение потребностей пользователей в информационных услугах и ресурсах образовательного характера.

Применение цифровых технологии в образовательной деятельности, позволяет разнообразить формы обучения, повысить мотивацию обучающихся, активизировать деятельность студентов, индивидуализировать процесс обучения, повысить мотивацию и компетентность самого педагога, разнообразить формы общения всех участников образовательного процесса.

Одной из задач, стоящих перед педагогом, является задача создания цифрового продукта для реализации процесса обучения. Цифровой продукт – это продукт, созданный с использованием технологий цифровой обработки информации (компьютеров, смартфонов, Интернета). Это может быть программа, приложение, игра, сайт, курс обучения и многое другое.

Цифровые продукты, создаваемые в целях обучения, должны сделать процесс обучения привлекательным, эффективным, направленным на удовлетворение потребности аудитории, соответствовать современным способам передачи знаний, целям обучения. Современные цифровые продукты требуют педагогического дизайна. Применение цифровых продуктов, подвергшихся педагогическому дизайну, является инструментом развития особого типа мышления обучающихся – дизайн-мышления. Дизайн-мышление предполагает развитие креативности, навыков проектной деятельности, особого видения проблемной ситуации. Дизайн-мышление весьма актуально для общества, живущего в мире со стремительно развивающейся техникой и производством, меняющимися социально-экономическими условиями.

Таким образом, изучение методов педагогического дизайна, методов развития дизайн-мышления обучающихся является актуальным на современном этапе образовательного процесса.

Педагогический дизайн рассматривается специалистами в России и за рубежом сразу в нескольких областях: как сфера науки, как специальная педагогическая дисциплина и как практика построения учебных материалов [1].

В российском образовательном пространстве педагогический дизайн активно формируется. Педагогический дизайн выступает как собирательное понятие для обозначения направления педагогической науки и практики, построения эффективного образовательного процесса. [2, 3].

Исследования в области педагогического дизайна в российской науке ведутся многими авторами. Так, И. А. Такушевич в работе «Исследование педагогического дизайна в синхронии и диахронии» раскрывает сущность понятия «педагогический дизайн», анализирует его целесообразность и релевантность. Автор делает попытку обобщения имеющихся теорий и предлагает свое определение [4]. В своем исследовании С.А. Асанов и Г.В. Акименко рассматривают возможности и условия практического применения «педагогического дизайна» и педагогического проектирования как эффективных технологий учебного проектирования [3]. Авторы рассматривают возможности эффективного применения педагогического дизайна в дистанционном образовании.

Группой авторов: Е. В. Чернобай, Е. А. Ефимовой, Ю. Н. Корешниковой, М. А. Давлатовой представлена работа: «Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка». В исследовании рассматривается педагогический дизайн, представленный зарубежными и российскими авторами. Представлены ориентиры исследовательской повестки в области педагогического дизайна в России [5].

«Педагогический дизайн при проектировании учебных материалов при создании электронных курсов» - исследование авторов О.А. Калимуллиной, А.Н. Афзаловой и Ю.Н. Кузнецовой. В статье рассматриваются принципы эффективного проектирования для обеспечения электронного обучения [6].

Л. В. Голунова в работе «Реализация принципов педагогического дизайна в электронных учебных курсах кафедры «Общая информатика» рассматривает возможности использования модели ADDIE при практической разработке электронных курсов. Согласно автору, следование принципам педагогического проектирования при создании электронных образовательных ресурсов позволяет повысить их эффективность [7].

Анализируя исследования современных российских авторов, мы делаем вывод, что модели педагогического дизайна эффективно используются в российском образовательном пространстве в качестве инструмента проектирования электронных образовательных ресурсов с использованием современных информационных технологий.

Исторически сложились несколько видов моделей педагогического дизайна. Одними из актуальных и действенных моделей на сегодняшний день являются следующие модели:

- модель ADDIE (analysis - анализ, design - проектирование, development - разработка, implementation - внедрение, evaluation - оценка);
- модель последовательных приближений (SAM — Successive Approximation Model);
- модель обратного дизайна (backward design, understanding by design);

– модель Дика и Кэри (Dick and Carey Model).

Рассмотрим классическую модель проектирования ADDIE (анализ, проектирование, разработка, внедрение, оценка). Модель наиболее популярна и вполне успешно решает задачи электронного обучения. Благодаря своей линейности структура модели ADDIE очень похожа на процесс создания классического учебного контента [8].

1. На этапе анализа проводится тщательный анализ ситуации, чтобы понять текущие потребности и ожидания от обучения. Этап включает:

- анализ ключевых аспектов обучения и ожиданий целевой аудитории;
- выявление пробелов в знаниях и навыках целевой аудитории;
- подробное изучение целевой аудитории (опыт, уровень знаний, предпочтения в обучении);
- детальное погружение в предметную область и анализ задач, подлежащих решению.

2. На этапе проектирования формируются учебные цели, задачи и структура курса. Этап включает:

- формулировку четких учебных целей и задач;
- подбор и структурирование теоретического материала;
- выбор оптимальных стратегий преподавания и форматов обучения (дистанционный, очный, смешанный);
- разработка мотивирующих стратегий и способов оценки достижения целей.

3. На этапе разработки создаются все необходимые учебные материалы и ресурсы. Этап включает:

- создание сценариев, текстов, презентаций, видеороликов, тестов, упражнений и т.д.;
- разработка учебных материалов с учетом выбранных стратегий обучения;
- подготовка всех необходимых ресурсов для реализации курса.

4. На этапе реализации учебный курс реализуется и вводится в эксплуатацию. Этап включает:

- размещение курса на электронной платформе (если это электронный курс);
- проведение курса в одном из форматов;
- наблюдение за реакцией и поведением целевой аудитории во время обучения.

5. Завершающий этап предполагает анализ результатов обучения и оценку эффективности курса. Этап включает:

- сопоставление поставленных целей и реально достигнутых результатов;
- сбор отзывов и мнений участников обучения;
- анализ сильных и слабых сторон курса;
- формирование рекомендаций по совершенствованию учебного курса.

Таким образом, модель ADDIE представляет собой целостный подход к созданию качественного образовательного продукта, обеспечивающий последовательность, эффективность и непрерывное совершенствование учебного процесса.

В качестве цифрового образовательного продукта нами создан электронный курс дисциплины «Информатика» на базе LMS Moodle. Модель ADDIE идеально подходит для создания таких курсов благодаря своей универсальности и поэтапности.

Сегодня трудно переоценить значение дисциплины «Информатика» в высшем учебном заведении. Ведь именно эта дисциплина закладывает фундаментальные знания и навыки, необходимые будущим специалистам практически в любой профессии. Информатика объединяет в себе теорию и практику обработки, хранения и передачи информации, выступая в роли катализатора профессионального роста и личностного развития студентов.

При создании электронного курса дисциплины «Информатика» на платформе Moodle, мы выполнили:

- определение целей и задач учебного материала;
- анализ и структурирование материалов в соответствии с требованиями;
- выбор средств и методов учебной работы;
- определение элементов курса, стиля и визуального дизайна;
- разработка тестов и заданий, средств контроля и сбора информации;
- разработка критериев для фиксирования достижений обучающихся;
- загрузка подготовленного материала в LMS Moodle.

В начале курса обязательно приветствие, определение целей и задач, программы курса. Указываются компетенции, которыми овладеют студенты, инструкции о работе с курсом, критерии оценивания выполнения различных элементов курса, а также критерии получения итоговых оценок. В итоге мы получаем четкую линейную структуру курса. Студенты сразу видят те разделы, которые должны быть изучены и оценены в результате окончания курса. В программе на каждый раздел и на все темы авторами указано рекомендуемое количество часов. Руководствуясь программой, слушатели смогут наиболее успешно освоить все темы.

Правила формирования текущих и итоговых оценок позволяют рассчитывать минимальный и максимальный балл, которые даются за выполнение тестовых заданий и изучение лекций курса. Это позволит слушателям курса контролировать свою успеваемость и вовремя завершить изучение тем. Темп изучения индивидуальный, но в рамках тех временных границ, которые устанавливает преподаватель.

В ходе подготовки учебных материалов сформирован список литературы, сформированы полезные ссылки на интернет-ресурсы, электронно-библиотечную систему, ссылки на ресурсы информационно-образовательной среды университета.

В курс внедрены интерактивные элементы (задания, глоссарий, тест, wiki, чат, опрос, анкета, HotPots). Применение интерактивных элементов

способствует поддержке активности обучаемых, что также является одним из принципов педагогического дизайна.

Все основные элементы, внедренные в курс представлены на рисунке 1.

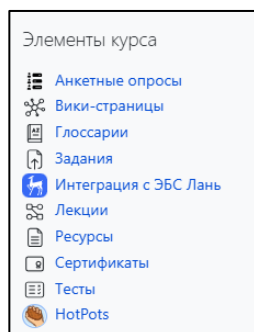


Рисунок 1- Элементы курса

Каждый раздел электронного курса «Информатика» содержит теоретический материал, практические задания, элементы курса, используемые для самопроверки. Теоретический материал представлен в виде элементов курса «Лекция», файлов «Презентация», а также файлов «Видеолекция».

Элемент курса лекция устроен следующим образом: информация распределена по страницам, а после каждой страницы – проверочные задания (вопросы). Переход от одной страницы к другой возможен только после выполнения этих заданий. Если на вопрос будет дан неверный ответ, то система автоматически вернет слушателя к теоретическому материалу для повторения.

Пример одного из разделов курса представлен на рисунке 2.

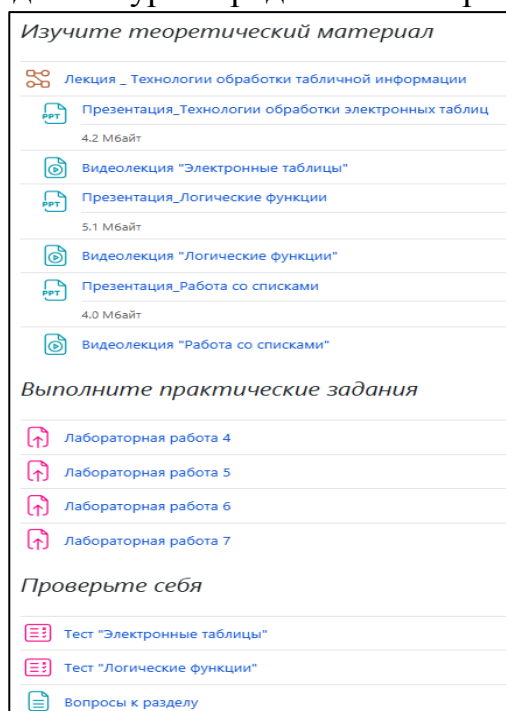


Рисунок 2 – Пример раздела курса «Технологии обработки табличной информации»

В конце каждого раздела имеются тестовые задания, которые представляют собой вопросы разного уровня сложности. Вопросы генерируются из банка случайным образом.

В заключении курса предложен «Итоговый тест», состоящий из заданий разного уровня сложности. Форма итогового контроля по данному курсу – зачет, который выставляется автоматически по результатам прохождения всех тем и итогового теста. Также слушателям предлагается Сертификат за успешное окончание курса.

Оценочный этап курса подтверждает соответствие достигнутых результатов поставленным целям и позволяет своевременно вносить необходимые коррективы в содержание и организацию курса.

Применение принципов педагогического дизайна позволило создать эффективный электронный курс по дисциплине «Информатика», отличающийся поэтапной проработкой структуры, методической обоснованностью и ориентацией на реальные потребности обучающихся. Такой подход позволяет повысить мотивацию обучающихся, улучшить показатели усвоения учебного материала.

Таким образом, применение методов педагогического дизайна способствует повышению качества образовательного процесса, обеспечивает достижение устойчивых образовательных результатов и создает основу для дальнейшего развития и модернизации электронных учебных материалов.

Список литературы

1. Воронина Д.В. Педагогический дизайн в современной России: проблемы и пути развития // Педагогический журнал. 2016. № 3. С. 61-68.
2. Курносова, С. А. Этапы проектирования педагогического дизайна / С. А. Курносова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 9. – С. 72-80. – EDN OIJOCH.
3. Асанов, С. А. Педагогический дизайн и педагогическое проектирование как эффективные технологии организации образовательного процесса в вузе / С. А. Асанов, Г. В. Акименко // Дневник науки. – 2020. – № 8(44). – С. 4. – EDN RABJUR.
4. Такушевич, И. А. Исследование педагогического дизайна в синхронии и диахронии / И. А. Такушевич // Человек и образование. – 2015. – № 2(43). – С. 95-99. – EDN UBONQZ.
5. Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка / Е. В. Чернобай (научная редакция), Е. А. Ефимова, Ю. Н. Корешникова, М. А. Давлатова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2022. — 44 с. — 100 экз. — (Современная аналитика образования. № 3 (63))
6. Педагогический дизайн в проектировании электронных ресурсов / Ю. Н. Кузнецова, О. А. Калимуллина, А. В. Иванова, О. В. Сироткина // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 12-1. – С. 162-167. – DOI 10.17513/snt.38970. – EDN ATFKQK.

7. Голунова, Л. В. Реализация принципов педагогического дизайна в электронных учебных курсах кафедры «Общая информатика» / Л. В. Голунова // Электронные образовательные технологии: решения, проблемы, перспективы : Материалы III Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 23–24 апреля 2019 года. – Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2019. – С. 76-81. – EDN TRRHIL.

8. Габидуллина Ч. Ф., Тележко И. В. Модель ADDIE в педагогическом дизайне: проблемы и перспективы при разработке онлайн-курса РКИ // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. -2025. -№03/2. -С. 61-65 DOI 10.37882/2223–2982.2025.03–2.11

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА

Новицкая Е.В., Каргапольцева Д.С., канд. пед. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Творческое развитие студентов играет ключевую роль в формировании профессиональных компетенций и личностных качеств будущих специалистов. При подготовке магистрантов направления «Педагогическое образование» по специальности «Менеджмент в образовательных системах» особое внимание уделяется участию студентов в социальных проектах, которые стимулируют не только профессиональный, но и творческий рост. Разработка и реализация таких проектов требует от студентов инновационного подхода и готовности к решению нестандартных задач.

Эффективное творческое развитие предполагает активное вовлечение студентов в процесс решения социально значимых проблем. Это не только способствует приобретению управленческих навыков, но и формирует у студентов устойчивую мотивацию к социальному взаимодействию и самовыражению через творчество.

Так, по мнению И. Н. Дерман, для развития творческой инициативы студентов пригоден целый ряд современных интерактивных подходов. К числу наиболее результативных она относит работу над проектами, разбор реальных кейсов, обучение в формате игр, технику мозгового штурма, а также внедрение цифровых инструментов и образовательных онлайн-ресурсов, дополненных системой активной оценки [1, с. 192].

Например, привлекая студентов к участию в социальных проектах, учебные заведения предоставляют им возможность применять полученные знания на практике, что значительно повышает их мотивацию и вовлеченность в учебный процесс. Студенты могут исследовать различные аспекты управления, такие как планирование, реализация и оценка проектов, одновременно развивая свои лидерские и коммуникативные навыки. Такой подход не только способствует развитию индивидуальных способностей каждого участника, но и укрепляет командный дух и учит сотрудничеству.

В педагогических дисциплинах существует многообразие подходов к решению проблемы творческого развития студентов. Е. П. Ильин считает творчество процессом, результатом которого может быть создание чего-то нового, например, стиха, картину, музыкальное произведение или хореографию. Однако он также подчеркивает, что творческие усилия могут проявляться в образовании взаимоотношений между людьми [4, с. 22].

В монографии Мороз В.В. обосновывается идея о том, что креативность – это способность адаптивно реагировать на необходимость в новых подходах и новых продуктах. Автор выделяет три компонента, которые значимы в развитии креативности: когнитивный, эмотивный и деятельностный.

К методам, способствующим развитию креативности студентов относятся: креативно-ценностное взаимодействие «преподаватель — студент», коллективная творческая деятельность, креативная компетентностно-ориентированная образовательная среда, инновационное преподавание [6].

В статье Кондратенко В. А. «Творческое развитие обучающихся колледжа» (2024 г.), опыт педагогической деятельности показывает, что применение передовых образовательных методов и технологий способствует развитию у студентов таких качеств как самостоятельность, инициативность, адаптивность и конкурентоспособность. Эти характеристики становятся ключевыми для успешной карьеры выпускников на современном рынке труда, поддерживая их творческое развитие и профессиональную востребованность [5, с. 76].

И. Н. Дерман утверждает, что для стимулирования творческой активности студентов необходимо использовать активную систему оценок, которая предполагает предоставление обширной, многоуровневой обратной связи. Этот подход не только позволяет студентам понять, что они уже освоили и что еще предстоит изучить, но и объясняет причины допущенных ошибок. Такая система способствует повышению активности и сознательности учащихся, а также их самостоятельности и ответственности, и способствует развитию взаимодействия в учебном процессе [2, с. 41].

Исходя из рассмотренных подходов, в статье Журловой И.В. были отображены основные цели и задачи творческого развития студента в виде таблицы (таблица 1).

Таблица 1 – Цели и задачи творческого развития студента

Цель	Задачи
Формирование творческой личности, способной к нестандартному мышлению и инновационной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – развивать креативное мышление, воображение и способность генерировать оригинальные идеи; – стимулировать познавательную активность, любознательность и интерес к исследовательской деятельности; – формировать умение видеть проблему с разных сторон и находить альтернативные пути её решения.
Освоение практических творческих компетенций для профессиональной и личностной самореализации	<ul style="list-style-type: none"> – обучать методам и технологиям творческой деятельности (дизайн-мышление, мозговой штурм, ТРИЗ и др.); – развивать навыки проектной работы: от концепции до реализации творческого замысла; – совершенствовать способность к самовыражению через различные формы и виды искусства, коммуникации или технического творчества.
Создание условий и мотивации для раскрытия индивидуального творческого потенциала	<ul style="list-style-type: none"> – обеспечивать образовательную среду, благоприятную для экспериментирования, риска и свободы самовыражения; – внедрять в учебный процесс интерактивные, проблемные и игровые методы обучения, активизирующие творческое начало; – формировать внутреннюю мотивацию и устойчивый интерес к непрерывному творческому развитию и самообразованию.

Интеграция творческого подхода в будущую профессиональную деятельность	<ul style="list-style-type: none"> – учить применять творческие методы для решения профессиональных задач и адаптации к меняющимся условиям рынка труда; – развивать способность к критическому осмыслению информации и созданию нового интеллектуального или материального продукта; – воспитывать готовность к командной работе, коллаборации и реализации междисциплинарных проектов.
--	---

Как показывает анализ социальной практики, современные образовательные организации являются ключевым звеном в процессе формирования у учащихся способности анализировать общественные явления и стремления активно влиять на них. В университетской среде широко применяются подходы, выходящие за рамки лекций и семинаров: проектная деятельность, направленная на благо общества, открытые дебаты, волонтерские инициативы и другие подобные практики. Подобные методики работы помогают студентам не только глубже осознать свою роль в социуме, но и развить критическое мышление, навыки диалога и решения нестандартных задач, что в совокупности составляет основу для гармоничного личностного роста будущего специалиста [3, с. 9].

Таким образом, творческое развитие в рамках учебной программы и участия в социальных проектах значимо обогащает профессиональные навыки студентов, делая их более востребованными специалистами. Осваивая творческие методы решения задач, будущие управленцы в сфере образования приобретают необходимые качества для успешной карьеры и влияния на социальные изменения в обществе. Кроме того, работа над социальными проектами позволяет студентам проявить и развить свои творческие способности. Они учатся мыслить широко, генерировать новаторские идеи и превращать их в реальные социальные инициативы, которые могут оказывать значительное влияние на общество.

Творческое развитие студентов в социальных проектах открывает перед ними широкие возможности для профессионального и личностного роста, что формирует у студентов чувство ответственности за результаты своей деятельности.

Список литературы

1 Дерман, И. Н. Развитие творческой активности студентов современными методами интерактивного обучения / И. Н. Дерман, Л. Л. Кажемская // XXI международный научно-практический семинар «Мировая экономика и бизнес-администрирование», Минск, 24-25 апреля 2025 года. Международная научно-техническая конференция «Инжиниринг и инновации в промышленности», Минск, 15 мая 2025 года : сборник материалов и докладов / Белорусский национальный технический университет. – Минск : Четыре четверти, 2025. – С. 191-192.

2 Дерман, И. Н. Условия применения технологии развивающего оценивания в профессиональной подготовке будущих специалистов / И. Н. Дерман // Научные труды РИВШ. Историч. и психол.-педагогич. науки: сборник научных статей. Выпуск 24. В 4-х частях. Часть 4. – Минск: РИВШ, 2024. – С. 38-44.

3 Журлова И. В. Социальное партнерство как сфера проектной деятельности и развития социальных интересов студентов / И. В. Журлова, К. С. Бируль // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2025. – № 1. – С. 7-12.

4 Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 448 с. – ISBN 978-5-459-01638-3.

5 Кондратенко, В. А. Творческое развитие обучающихся колледжа / В. А. Кондратенко // Сохраняя прошлое, создаем будущее: от традиций к инновациям, которая проводится в рамках мероприятий, посвященных 80-летию основания Колледжа: сборник материалов Всероссийской научно-практической онлайн-конференции : 15 мая 2024 г. Часть 1. Профессиональное образование в сфере культуры и искусств: потенциальные возможности развития творческой личности. Тезисы и доклады педагогических работников, работников учреждений культуры / сост.: Костычева И.А., Чернышова П.С.; ГБПОУ ДНР «Донецкий колледж культуры и искусств». – Донецк, 2024. – С. 74-78.

6 Мороз, В.В. Аксиологические основания развития креативности студентов университета : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Мороз Виктория Викторовна; [Место защиты: Оренбург. гос. ун-т]. – Оренбург, 2015. – 44 с.

ЦИФРОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ИНЖЕНЕРОВ

Нургалиева К. К.

**Западно-Казахстанский государственный университет имени
М. Утемисова, город Уральск, Республика Казахстан**

Быстрое развитие цифровых технологий существенно трансформировало системы высшего образования во всём мире, особенно в сфере инженерного образования. Современная промышленность требует от инженеров не только прочных теоретических знаний, но и сформированных профессиональных умений, включая умение решать профессиональные задачи, цифровую компетентность, проектное мышление и способность работать в технологически сложных условиях.

В условиях цифровой трансформации образования цифровизация инженерного образования рассматривается не как простое внедрение отдельных цифровых технологий, а как глубокая системная трансформация образовательного процесса, направленная на формирование профессиональных умений инженера нового поколения посредством интеграции цифровых инструментов и образовательных практик в учебную деятельность обучающихся [1].

Использование цифровых технологий в обучении предполагает расширение источников получения учебной информации за пределы аудиторных лекций и практических занятий. Освоение учебного материала осуществляется обучающимися самостоятельно посредством видеолекций и электронных образовательных ресурсов в виртуальной среде. Значительный объём самостоятельной работы, предусмотренный учебными программами, требует обращения к дополнительным информационным источникам для обеспечения эффективности образовательного процесса [2]. В связи с этим в условиях современной цифровой образовательной реальности особое значение приобретает готовность всех участников образовательного процесса к работе с электронными образовательными ресурсами, сетевыми сообществами и различными форматами взаимодействия, включая очное, дистанционное и смешанное обучение [3].

Применение цифровых технологий позволяет студентам самостоятельно осуществлять поиск необходимых знаний, критически анализировать полученную информацию, обосновывать выводы и находить решения возникающих проблем, что способствует развитию их творческих компетенций.

В процессе творческого решения поставленных задач обучающиеся апробируют различные способы и стратегии, применяют разнообразные критерии оценки результатов, реализуют задания с использованием разных программных средств и выбирают наиболее рациональные и оптимальные подходы. Такой многоаспектный подход к решению учебных задач

способствует более глубокому осмыслению учебного материала, его закреплению, а также развитию рефлексии, аналитических умений и навыков контроля собственного процесса решения проблемы [4].

Цифровизация образования обеспечивает равный доступ к обучению и качественным образовательным ресурсам, а также создает условия для персонализации и дифференциации обучения с учетом индивидуальных возможностей студентов, включая обучающихся с особыми образовательными потребностями. Использование цифровых образовательных платформ и онлайн-учебников повышает эффективность учебного процесса за счет оперативной обратной связи, выявления проблемных тем и автоматизированного анализа результатов самостоятельной работы обучающихся.

Цель инженерного образования состоит в формировании высококвалифицированного специалиста соответствующего профиля и уровня подготовки, обладающего профессиональной компетентностью, ответственностью и конкурентоспособностью на современном рынке труда. В условиях цифровизации особую роль играют цифровые технологии и цифровая дидактика, способствующие развитию как профессиональных, так и цифровых компетенций будущих инженеров. Подготовка специалиста ориентирована на его способность эффективно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с мировыми стандартами, а также на готовность к непрерывному профессиональному развитию, социальной и профессиональной мобильности в условиях цифровой образовательной и производственной среды.

Анализ современных исследований показывает, что цифровые образовательные среды и платформенные решения способствуют повышению академической успеваемости и вовлеченности студентов. Хусаинов А.Р. и Абдуллаева Н.Н. [5] подтверждают эффективность применения цифровых ресурсов в инженерном образовании, особенно при использовании интерактивных и визуальных компонентов. При этом Соколова Е.В. [6] акцентирует внимание на значении визуализации для формирования алгоритмического мышления, а Кузнецова Н.Е. [7] подчеркивает важность системного подхода при разработке дидактических моделей.

Несмотря на активное развитие цифровых решений, сохраняются проблемы в дидактической организации формирования профессиональных умений. Существующие подходы нередко фрагментарны, лишены когнитивной целостности, не учитывают специфику инженерных дисциплин и не обеспечивают воспроизводимость методов оценки. Отмечается недостаток полноценно разработанных моделей, способных интегрировать визуальные инструменты, цифровые платформы и диагностические средства в единую образовательную систему.

В рамках программы «Цифровой Казахстан» учебные планы вузов претерпевают системные изменения с целью подготовки инженеров к работе в цифровой среде. Национальная платформа открытого образования обеспечивает интеграцию дистанционного обучения, видеоконференций,

онлайн-курсов, робототехники, 3D-моделирования и печати, а также удалённое проведение экзаменов, создавая условия для формирования профессиональных и цифровых компетенций студентов.

Практическая подготовка реализуется через коллаборативное выполнение инженерных проектов: системные инженеры разрабатывают конструкции, 3D-дизайнеры создают виртуальные модели, программисты автоматизируют процессы. Финальные механизмы тестируются виртуально и печатаются на 3D-принтере, обеспечивая синтез теоретических знаний и практических навыков, необходимых для профессиональной деятельности.

Модель «умного университета» предусматривает внедрение EdTech-сервисов, цифровых профилей студентов и оптимизацию учебных процессов с использованием современных технологий. Расширяется доступ к онлайн-курсам (Coursera, EdX), осуществляется интеграция с другими платформами, а координация цифровой трансформации поддерживается введением должности цифрового офицера и организацией онлайн-семинаров и мастер-классов, направленных на повышение эффективности формирования цифровых компетенций будущих инженеров [8].

Цифровая образовательная среда способствует развитию когнитивных и профессиональных навыков будущих инженеров, включая мышление, внимание, память и волевые качества. Использование интерактивных и мультимедийных цифровых технологий повышает разнообразие и доступность инженерного обучения, обеспечивая передачу знаний и практических навыков через различные каналы.

Список литературы

1. Белоновская И. Д., Поляков А. Н. Подготовка нового поколения машиностроителей для цифровой экономики // Высшее образование в России. — 2019. — № 7. — С. 98–107.
2. Витт А. М. Педагогика и коммуникативные технологии цифровой культуры / А. М. Витт. — Текст: непосредственный // Актуальные вопросы гуманитарных, экономических и естественных наук: теория и практика: материалы национальной научной конференции Института агроинженерии, Челябинск, 17–19 февраля 2020 г. / Юж.-Урал. гос. аграр. ун-т. — Троицк, 2020. — С. 109–113.
3. Неволina В. В., Гараева Е. А. Анализ возможностей и ресурсов цифровой образовательной среды в совершенствовании информационно-коммуникационных умений преподавателя университета // Современные проблемы науки и образования. — 2023.
4. Метаева В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика / В. А. Метаева. — Москва: Наука, 2006. — 310 с. — Текст: непосредственный.
5. Хусаинов А. Р., Абдуллаева Н. Н. Цифровые технологии в инженерном образовании: опыт Узбекистана // Вестник ТГПУ. — 2023. — № 2. — С. 45–52.

6. Соколова Е. В. Визуальные средства обучения в цифровой дидактике // Педагогика и цифровизация. — 2022. — № 4. — С. 33–41.

7. Кузнецова Н. Е. Модернизация инженерного образования: методологические подходы // Киберленинка. — 2022. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-inzhenerного-obrazovaniya-metodologicheskie-podhody>

8. Zhunusbekova A., Akpayeva A., Sadirbekova D., Ardabayeva A., Omarova G. The influence of digital educational technology on improving digital skills: An exploratory study of teacher candidates in the context of Kazakhstan // Journal of Education and E-Learning Research. — 2025. — Vol. 12, № 3. — P. 449–459. — DOI: 10.20448/jeelr.v12i3.7385.

ВЫГОРАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДДЕРЖКА

**Огнева А. А., Горшенина Е. Л., канд. тех. наук, доцент, Сариева Л. Р.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Работа преподавателя вуза связана с профессиональным выгоранием, и в последнее время число столкнувшихся с этой проблемой сотрудников только растет.

Постоянные перемены в работе преподавателей вузов создают основу для стресса, из-за чего риск быстрого выгорания значительно возрастает. Именно поэтому сегодня так важно изучать это явление. Понимание причин выгорания и внедрение мер по его предупреждению позволят сохранить опытных специалистов в профессии и обеспечить их эффективную работу.

Эмоциональное выгорание (по В.В. Бойко) – это приобретенный механизм психологической защиты, который выражается в ограничении эмоциональных реакций в ответ на психотравмирующие факторы. Профессиональное выгорание (по Н.Е. Водопьяновой) – это системное качество личности, характеризующееся профессионально-личностной деструкцией и проявляющееся в негативных изменениях психического состояния, установок и отношения работника к себе.

Специфические педагогические факторы включают внутреннее напряжение от необходимости постоянно совмещать творческий подход с растущими запросами студентов, при этом соблюдая формальные правила поведения, которые не позволяют честно проявлять эмоции. Преподаватель испытывает давление из-за субъективной окраски передаваемой информации и стресс в ситуациях, когда не может сразу решить сложную профессиональную задачу. К этим трудностям добавляются финансово-экономические причины: стремление к материальным благам и необходимость содержать семью вынуждают брать чрезмерную нагрузку и работать даже во время болезни. В профессиональной деятельности стресс усугубляется затяжными конфликтами, чувством отстраненности от принятия важных решений, шумной обстановкой, большим количеством вынужденных контактов и нестабильным графиком. Постоянная работа на пределе возможностей завершается психологическим давлением негласных правил, когда сотрудники чувствуют вину и остаются на рабочем месте лишь потому, что это делает руководитель [5].

Современная система высшего образования предъявляет к преподавателю высокие требования, что в совокупности с организационными изменениями приводит к значительному росту психоэмоционального напряжения. На основе проведенных исследований и анализа условий труда можно выделить 4 фактора, провоцирующих состояние хронического стресса и выгорания.

1. Выяснилось, что на профессиональную деятельность и подготовку к занятиям уходит в среднем 12 часов в сутки – это ровно половина жизненного цикла человека. В условиях такой запредельной загруженности критически страдают базовые потребности: на сон преподаватели тратят в среднем всего 5 часов, а на отдых и личные увлечения – не более 2 часов. Подобный дисбаланс противоположность исключает возможность полноценного психофизиологического восстановления, создавая основу для хронической усталости.

2. Организационная дестабилизация и бюрократизация позволяет профессиональной деятельности преподавателей в последние годы характеризовать отсутствие стабильности. Регулярная смена образовательных стандартов делает невозможным долгосрочное планирование, процесс осложняется жестким бюрократизмом системы, завышенными нормами нагрузки. В такой среде преподаватель находится в ситуации «хронического цейтнота», что ведет к утрате ощущения контроля над своей деятельностью.

3. Рост объемов работы сопровождается усилением как внешнего контроля со стороны администрации, так и внутреннего самоконтроля. Профессия преподавателя традиционно привлекает ответственных людей, склонных к перфекционизму. Стремясь выполнить все нормативные требования и довести задачи до конца, педагоги зачастую делают это ценой собственного здоровья.

4. Для специалистов типа «человек – человек» крайне важен живой эмоциональный контакт и взаимодействие «глаза в глаза», однако дистанционное обучение минимизирует эту отдачу. Вместо творческого процесса преподавания на первый план выходит техническая нагрузка: самостоятельное ведение курсов в системах дистанционного образования; составление тестовых заданий, проверка студенческих работ в цифровом формате. Для профессионала, ориентированного на творчество, замещение педагогической функции технической рутинной становится неприемлемым, лишает работу смысла и ведет к глубокой профессиональной стагнации. Преподаватель вуза оказывается между временными затратами и утратой творческой составляющей профессии. Без изменения подходов к организации труда и создания условий для восстановления кадров риск массового профессионального выгорания в академической среде продолжает расти [4].

Эмоциональное выгорание у педагогов часто начинается незаметно, поэтому его трудно распознать на ранних стадиях. Психологи выделяют три этапа этого процесса:

1. Легкие сбои, которые появляются в виде мелких провалов в памяти и внимании (например, учитель забывает отметить что-то в журнале или дать домашнее задание).

2. Социальное истощение. Желание изолироваться от людей, нарастает раздражительность, а из-за стресса учащаются простудные заболевания.

3. Полная апатия возникает как потеря интереса к работе и жизни, наступает хронический упадок сил и безразличие даже к близким людям.

На основе предоставленного анализа можно выделить комплексную систему профилактики профессионального выгорания преподавателей. Она разделяется на два ключевых уровня: организационный (изменение условий труда) и индивидуально-психологический (работа с особенностями личности).

1. Организационные и административные меры, которые позволяют снизить внешнее давление на преподавателя, позволяет сделать перераспределение нагрузки не только внутри одной кафедры, но и между смежными подразделениями для внесения разнообразия в деятельность и снижения рутины.

2. Психологические и профилактические работы позволяют установить меры, которые направлены на внутреннюю устойчивость преподавателя. Профилактические программы должны учитывать психологический профиль преподавателя (уровень тревожности, ригидности, склонность к интроверсии), так как люди с такими чертами более уязвимы к стрессу. Преподаватели с большим опытом работы и старшего возраста находятся в зоне максимального риска из-за накопленного годами хронического стресса. Для них требуются специальные меры поддержки [1].

Эмоциональное выгорание – это защитная реакция психики на длительный стресс и перегрузки. В современном мире эта проблема крайне актуальна среди студентов. Многие из них вынуждены совмещать учебу с работой, что создает колоссальное давление. По сути, выгорание наступает тогда, когда накопившиеся эмоции и усталость берут верх над способностью организма восстанавливаться.

Согласно результатам исследования, стресс является массовым явлением для студенческой среды. Большинство находятся в состоянии высокой утомляемости. Многие студенты подтверждают наличие у себя эмоционального выгорания, пиковые нагрузки приходятся на периоды сессии, сдачи контрольных работ и экзаменов – в это время стресс становится особенно интенсивным.

В чем же причины сильного стресса у студентов? Большинство учащихся выделяют высокую учебную нагрузку как основную причину. Большая загруженность по учебе не оставляет студентам возможности для полноценного восстановления. Основными причинами выгорания сами учащиеся называют хроническую нехватку времени на сон и отдых. Около 30% студентов работают параллельно с учебой, попытка преуспеть в обеих сферах и при этом найти время на личную жизнь ведет к переутомлению. Также страх перед экзаменами и дедлайнами провоцирует не только эмоциональные сбои (апатию), но и физические симптомы, такие как головные боли. Лишь 35% студентов удается сохранять баланс и хорошее самочувствие, в то время как подавляющее большинство нуждается в отдыхе и изменении формата обучения (например, включении интерактивов для переключения внимания) [3].

Борьба с выгоранием необходима, чтобы сохранить здоровье и вернуться к нормальной жизни. Исследование показало, что многие студенты справлялись бы с этим состоянием с помощью отдыха и дел, которые давно откладывали.

Разбор причин помогает понять корень проблемы и не допустить её повторения в будущем. Отдых – это не просто безделье, он должен быть качественным. Важно высыпаться, нормально питаться, заниматься спортом или любимым хобби. Восстановление требует времени, поэтому менять образ жизни нужно постепенно. Помогают простые вещи: режим сна, техники расслабления (йога, медитация), общение с друзьями и умение передавать часть своих задач другим, чтобы не перегружаться. Если самостоятельно справиться не получается, стоит обратиться к психологу – он поможет подобрать индивидуальный план действий. Выгорание у студентов – серьезная, но решаемая проблема. Главное – вовремя заметить симптомы и начать заботиться о себе. Если вузы будут внедрять программы поддержки и учитывать нагрузку студентов, учиться станет намного легче и продуктивнее [8].

Эмоциональное выгорание в вузе – это универсальная реакция на хронический стресс, которая в равной степени затрагивает как преподавателей, так и студентов, независимо от их пола и возраста. Главным фактором риска является высокая мотивация на успех. Это связано с завышенными ожиданиями и внутренним напряжением, когда стремление к достижениям превращается в причину истощения. Выгорание обеих сторон неизбежно ведет к снижению качества обучения. Для преподавателей это проявляется в потере профессиональных ориентиров, а для студентов – в снижении эффективности усвоения знаний, несмотря на изначальный интерес к специальности. Эффективная борьба с выгоранием должна опираться на развитие внутренних ресурсов личности. Для студентов важно корректировать мотивационные установки и работать со стрессоустойчивостью. Для преподавателей необходима поддержка на всех уровнях: от физического здоровья до психологической устойчивости [2].

Чтобы преподаватели и студенты могли противостоять выгоранию, им нужны внутренние и внешние ресурсы – то, что помогает сохранять устойчивость в стрессовых ситуациях. Таким образом, именно внутренние (личные) ресурсы помогают им одолеть это состояние [6,7].

Список литературы

1. Бурыкина, М. Ю. Профессиональное выгорание преподавателей вузов и стратегии его преодоления в вузах России / М. Ю. Бурыкина, Т. В. Данилова, С. В. Комарова // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 1-2. – С. 212-220. – DOI 10.25726/j5320-2324-0430-d.

2. Корнеева А. А., Маховых Ю. А. Эмоциональное выгорание: факторы и воздействие на продуктивность современного студента [Электронный ресурс] // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. – 2023. – № 2. – С. 152–160. – URL: <https://uni-line.online/glyze-krimn-pult-rezvitiya/arhiv-vypuskov-zhumnala/2023/n02-2023> (дата обращения: 08.01.2026).

3. Косцова, М. В. Эмоциональное выгорание студентов в процессе обучения / М. В. Косцова, С. О. Бабенко, Е. С. Криковцева // Modern Science. – 2021. – № 10-1. – С. 355-359.

4. Кошевенко С. В. Причины профессионального выгорания персонала высшей школы [Электронный ресурс] // Наука Красноярья. – 2022. – Т. 11, № 4-3. – С. 19–25. DOI: 10.12731/2070-7568-2022-11-4-3-19-25.

5. Лыгалов М. А., Стерхова Н. С. Основные факторы и причины профессионального выгорания преподавателя педагогического вуза // Молодежь и XXI век. – 2016. – С. 63–65.

6. Малышева С. М., Смирнова Ж. В., Исаева И. Ю., Назарькина Е. С. Причины возникновения и профилактика синдрома эмоционального выгорания у студентов // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. – 2020. – Т. 9, № 2(31). – DOI: 10.26140/anip-2020-0002-0084.

7. Паначугин А. В. Синдром эмоционального выгорания профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения [Электронный ресурс] // Cyberleninka. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-professorsko-prepodavatelskogo-sostava-vysshego-uchebnogo-zavedeniya> (дата обращения: 08.01.2026).

8. Причины возникновения и профилактика синдрома эмоционального выгорания у студентов / С. М. Мальцева, Ж. В. Смирнова, И. Ю. Исаева, Е. С. Назарькина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 2(31). – С. 348-350. – DOI 10.26140/anip-2020-0902-0084.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Паршакова К.А.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Сфера образования в Российской Федерации сегодня является зеркалом, отражающим сложный комплекс общественных трансформаций. На нее оказывают давление глобальные тренды, технологическая революция и специфические внутренние запросы. Ответом на эти вызовы становится глубокая перестройка всей образовательной экосистемы – от детского сада до вуза.

Высшее образование в России находится в эпицентре глубоких трансформаций, вызванных как глобальными трендами, так и специфическими внутренними вызовами. Университеты сегодня – это не просто «храмы науки», а динамичные экосистемы, вынужденные быстро адаптироваться к изменяющимся запросам общества, экономики и технологий. Рассмотрим ключевые вызовы и формирующиеся в ответ на них тенденции [1]. Как отмечено автором множества работ С.В. Ивановой образование в условиях современных вузов подвержено влиянию антропологических и аксиологических кризисов. Антропологический кризис вызывает серьёзные последствия в образовании, что сказывается, например:

- На состоянии гуманитарных наук, их развитии и преподавании;
- На проявлении отношения к образованию как к услуге;
- На коммерциализации образования и прагматизме;
- На ослаблении внимания к воспитанию патриотизма и нравственности.

В дополнение можно отметить [2]:

- Глобальные риски и угрозы;
- Изменение социальных запросов и ожиданий раньше, чем реализованы предыдущие;
- Углубление процессов эпохи постмодерна: противоречивость, неопределённость, изменчивость, вариативность, игра с содержанием, трудности в оценке результатов.

Ключевыми общественными вызовами в сфере образования можно назвать:

- Цифровизация всех сфер жизни [3]. Скорость технологических изменений создает разрыв между содержанием образовательных программ и реальными требованиями жизни. Школы и вузы сталкиваются с необходимостью не просто научить пользоваться гаджетами, а сформировать цифровую культуру: критическое мышление, умение работать с

большими данными, отличать достоверную информацию от фейков и обеспечивать кибербезопасность.

- Несоответствие системы образования рынку труда. Работодатели все чаще говорят о недостатке у выпускников практических навыков. Быстрое появление новых профессий и исчезновение старых требует от образования не столько давать узкоспециальные знания, сколько учить умению учиться на протяжении всей жизни.

- Демографические волны. Сокращение численности школьников и абитуриентов в ряде регионов обостряет конкуренцию между образовательными учреждениями, ставят вопрос об их эффективности и заставляют искать новые форматы привлечения учащихся.

- Вопросы доступности и равенства. Несмотря на меры поддержки, сохраняется разрыв в качестве образования между крупными городами и регионами, а также для детей с особыми образовательными потребностями. Задача обеспечения равного доступа к качественному образованию остается одной из самых актуальных.

- Воспитание в глобальной нестабильности. Перед системой образования стоит сложная задача формирования гармоничной личности, гражданской идентичности, патриотизма и традиционных ценностей в условиях интенсивного информационного потока и меняющихся геополитических реалий.

В ответ на эти вызовы в российском высшем образовании формируются четкие тенденции.

- Практико-ориентированность и проектное обучение. На смену лекциям и семинарам приходят форматы, максимально приближенные к реальной жизни. Вузы активно внедряют:

- Проектную деятельность: Студенты работают в командах над реальными кейсами от компаний-партнеров.

- Создание кафедр с предприятиями: Ведущие промышленные холдинги (Росатом, Ростех, Газпром и др.) открывают базовые кафедры, где обучение ведут практикующие специалисты.

- Стажировки (практики) как неотъемлемая часть программ: они становятся длительнее и интегрируются в учебный процесс.

- Индивидуализация образовательных траекторий. Уходит в прошлое модель «один учебный план для всех». Студенты получают возможность:

- Выбирать значительную часть дисциплин (факультативы, элективы).

- Формировать индивидуальные учебные планы.

- Осваивать онлайн-курсы от других вузов на платформах типа «Открытое образование» с зачетом результатов [4].

- Цифровизация и гибридные форматы. Пандемия COVID-19 ускорила этот процесс, который теперь стал нормой. Тренды здесь [2]:

- Развитие собственных цифровых образовательных сред.

- Использование симуляторов, VR/AR-технологий для проведения лабораторных работ и практикумов, особенно в инженерных и медицинских вузах.

- Адаптация к искусственному интеллекту.

• Фокус на «гибких навыках». Понимая, что технические знания устаревают, университеты усиливают подготовку по направлениям:

- Командная работа, коммуникация, лидерство.

- Креативное и критическое мышление.

- Эмоциональный интеллект и управление временем.

• Программы непрерывного образования. Университеты позиционируют себя как центры обучения на протяжении всей жизни. Это выражается в росте спроса на:

- Программы дополнительного профессионального образования (ДПО).

- Короткие курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

- Магистратуру для взрослых, желающих сменить профессию.

• Развитие национальной научно-технологической повестки. В ответ на вызовы глобальной изоляции идет концентрация ресурсов на приоритетных направлениях, определенных в рамках стратегической инициативы «ПРИОРИТЕТ-2030» и программы «Академическое лидерство» [5]. Усиливается поддержка исследований в области ИТ, искусственного интеллекта, биотехнологий, новых материалов и безопасной энергетики.

Заключение. Современный российский вуз находится в состоянии перманентной эволюции. Внешние вызовы, какими бы сложными они ни были, становятся катализатором позитивных изменений. Система движется от модели трансляции готовых знаний к модели создания компетенций и среды для непрерывного развития. Успех будет определяться способностью университетов быть гибкими, тесно интегрироваться с реальным сектором экономики и, что самое важное, воспитывать в студентах не просто специалистов, а адаптивных, мыслящих и ответственных личностей, готовых к вызовам неопределенного будущего.

Список литературы

1. Иванова, С. В. Антропологические вызовы современному высшему образованию: аксиологический аспект / С. В. Иванова // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 5. – С. 23-34.

2. Роботова, А. С. Вузовское образование в эпоху постмодерна: вызовы неопределенности и вариативности / А. С. Роботова // Педагогика. – 2020. – № 4. – С. 45-53.

3. Федеральный проект «Развитие образовательной цифровой среды» в рамках национального проекта «Образование». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 20.12.2025).

4. Национальная платформа «Открытое образование». – URL: <https://openedu.ru/> (дата обращения: 20.12.2025).

5. Стратегическая программа «ПРИОРИТЕТ-2030» // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. – URL: <https://priority2030.gov.ru/> (дата обращения: 20.12.2025).

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ

Перницкий Е.Е.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный педагогический университет»;

МОАУ «Гимназия № 5», город Оренбург

Цифровая грамотность педагога представляет собой актуальный элемент профессиональной компетентности в современных условиях. Подтверждение данной позиции представлено в более ранних исследованиях, посвящённых этой проблеме [3]. Можно утверждать, что актуальность вопроса обусловлена как нормативными требованиями [3, 4], так и наличием технологического риска. Этот риск связан с дисбалансом между интенсивностью использования цифровых образовательных технологий (в частности, искусственного интеллекта) и качеством их применения в практике учителей и учащихся. В связи с этим, целью данной статьи является выделение основных структурных компонентов цифровой грамотности и описание апробированных методов развития каждого из них.

Переходя к рассмотрению ключевых компонентов, следует отметить, что центральным элементом выступает информационная грамотность, подразумевающая поиск и критическую оценку информации. Данный аспект широко освещён в научной литературе [2]. В качестве одного из инновационных методов развития информационной грамотности педагога можно выделить проектирование учебных материалов с использованием нейросетей [5]. Эта методика заключается в практической деятельности по созданию дидактического контента (например, сюжетов текстовых игр, заданий) с применением технологий искусственного интеллекта, что способствует формированию навыков критического отбора и оценки сгенерированной информации.

Как отмечается в работах ряда исследователей [5] (Соболева Е.В., Суворова Т.Н., Машарова Т.В.), в процессе такой деятельности выявляются её специфические особенности: приобретение нового опыта применения нейросетей и сервисов геймификации, использование цифровых инструментов для моделирования игрового пространства, трансформация ролей участников образовательного взаимодействия, а также адаптивный характер процесса разработки. Совокупность этих условий создаёт дополнительные возможности для развития цифровой грамотности педагогов.

Вместе с тем, наряду с инновационными подходами, сохраняют свою актуальность и более традиционные методы. К ним относится участие педагогов в специализированных курсах, направленных на целенаправленное формирование навыков поиска и оценки информации в цифровой среде. Данный подход, в числе прочих, рекомендован Аналитическим центром НАФИ

[1], в исследованиях которого также систематизированы ключевые компоненты цифровой грамотности, требующие развития.

Помимо информационной, не менее важной составляющей является технологическая грамотность. Эффективным методом её развития выступают практикумы по работе в цифровой образовательной среде (ЦОС). Их цель — формирование устойчивых навыков использования цифровых инструментов для решения педагогических задач [2, 4]. Как отмечает Институт переподготовки и повышения квалификации (ИППК), активное и осмысленное применение технологий видеоконференцсвязи, интерактивных досок и аналогичных сервисов способствует развитию у педагогов умения критически выбирать технологический инструментарий в соответствии с конкретными дидактическими целями.

Отдельного внимания в структуре цифровой грамотности заслуживает компонент, связанный с цифровой безопасностью и этикой. Его значимость подчёркивается в работах таких исследователей, как Тимофеева М.Н. и Ельцова О.В., которые выделяют данный аспект в качестве одного из системообразующих в содержании цифровой грамотности современного педагога.

Ещё одним перспективным направлением, интегрирующим технологические и проектные умения, является создание комплексного цифрового образовательного продукта с использованием инструментов искусственного интеллекта. Данный метод предполагает практическое применение целого стека технологий — таких как диалоговые тренажёры, нейросетевые модели и игровые конструкторы — для разработки готового педагогического продукта. Подобная деятельность, подробно описанная в работах Соболевой Е.В., Суворовой Т.Н., Машаровой Т.В. и других исследователей [5], позволяет комплексно развивать технологические навыки педагогов в рамках программ дополнительного профессионального образования (ДПО), формируя способность не только использовать, но и проектировать цифровые образовательные решения.

Не менее значимым компонентом цифровой грамотности выступает коммуникативная грамотность в цифровой среде. Её развитие может быть обеспечено за счёт применения ряда специфических методов. Одним из таких методов является организация проектного взаимодействия в сетевой среде, что способствует формированию навыков дистанционной коллаборации и управления совместной деятельностью [2].

Отдельное внимание уделяется освоению норм цифрового этикета и правил модерации. Этот метод предполагает целенаправленную работу по формализации правил общения в цифровых пространствах (например, в рабочих чатах), включая регламентацию времени активности, допустимых форматов коммуникации и санкций за нарушения. Подобная практика способствует развитию навыков вежливого, продуктивного и этичного онлайн-взаимодействия [2]. Эффективным инструментом здесь также выступает использование специализированных цифровых платформ для совместной

работы над групповыми заданиями, что комплексно развивает компетенции дистанционной коммуникации и координации [2].

Помимо развития операциональных умений, существенным аспектом цифровой грамотности является психолого-педагогический компонент — отношение к технологическим инновациям [1]. Преодоление консервативных установок и скептицизма представляет собой значимую задачу, поскольку именно этот фактор может стать барьером для эффективного внедрения цифровых инструментов в образовательный процесс.

Для формирования позитивного и осмысленного отношения целесообразно применять практико-ориентированные методы. Одним из таких методов является организация проектной деятельности, направленной на решение реальных профессиональных задач с использованием инновационных инструментов, таких как искусственный интеллект и элементы геймификации [5]. Ключевым условием успеха здесь выступает получение педагогом личного успешного опыта, который способствует пересмотру установок и снижению сопротивления нововведениям.

Дополнительным, доказательно-ориентированным методом является демонстрация эффективности технологий на основе объективных данных. Например, ознакомление педагогов с результатами эмпирических исследований (как, в частности, отмечает Аналитический центр НАФИ), подтверждающих значительный рост эффективности образовательного процесса — на 25–30% — при грамотном и системном использовании цифровых инструментов [1]. Данные исследования констатируют парадоксальную, но распространённую ситуацию: при относительно высоком уровне формальной цифровой грамотности у педагогов сохраняются низкие установки на внедрение инноваций, что подчёркивает необходимость целенаправленной работы именно с мотивационно-ценностной составляющей их профессионального развития.

Проведённый анализ позволяет констатировать, что цифровая грамотность педагога является многокомпонентным конструктом, включающим информационную, технологическую, медиа- и коммуникативную грамотность, а также аспекты цифровой безопасности и готовность к инновациям. Развитие каждого из этих компонентов требует применения специфических методов: от традиционных курсов повышения квалификации до инновационных практик, связанных с проектированием образовательного контента с использованием искусственного интеллекта и комплексных цифровых инструментов [1, 2].

Особое значение в современном образовательном контексте приобретает преодоление консервативных установок по отношению к технологиям. Эффективными путями для этого выступают создание условий для получения педагогами позитивного практического опыта работы с новыми инструментами и предоставление доказательной базы, демонстрирующей рост эффективности педагогического труда. Таким образом, формирование цифровой грамотности должно носить системный и практико-ориентированный характер, интегрируя

технологические навыки с критическим мышлением, этическими принципами и открытостью к инновациям.

Список литературы

1. Аймалетдинов Т. А., Лейбович А. Н., Черкашина А. Д. Цифровая грамотность российских педагогов: готовность к использованию цифровых технологий. – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – 72 с.
2. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю. Методика обучения взрослых: особенности цифровой дидактики: учебное пособие. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 209 с.
3. Перницкий, Е. Е. Нормативно-правовое обеспечение цифровой грамотности педагогов / Е. Е. Перницкий // Развитие науки и практики в глобально меняющемся мире в условиях рисков : сборник материалов XXXXII Международной научно-практической конференции (Москва, 2025). — Москва : АНО ДПО «Университет ИТБО», 2025. — С. 23–28. — 407 с.
4. Приказ Минпросвещения России от 22.03.2024 № 200 «Об утверждении методических рекомендаций по внедрению в образовательный процесс цифровой образовательной среды».
5. Соболева Е. В., Суворова Т. Н., Соколова Е. С., Селюков А. Г. Развитие цифровой грамотности педагогов при проектировании сюжетов текстовых игр инструментами нейросетей в условиях интеграции формального и неформального образования // Перспективы науки и образования. – 2025. – Т. 1, № 67. – С. 101-122.

ПОЛИТИЧЕСКИЙ СТРОЙ КИЕВСКОЙ РУСИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Поляков А. Н., канд. ист. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Курс «История России» является одним из главных предметов, которые изучаются в высших учебных заведениях. Он по ряду признаков существенно отличается от такой же дисциплины, преподаваемой в школах и других учреждениях, предоставляющих среднее (основное) образование. На мой взгляд, есть два отличия между ними. Во-первых, в высших учебных заведениях, особенно на исторических направлениях подготовки, преподаватель не ограничивается (и не должен ограничиваться!) простым набором фактов, которые являются результатом научной деятельности одного или ряда исследователей. В его задачу входит ознакомить студентов, если не со всеми, то, во всяком случае, с основными точками зрения по каждому конкретному вопросу. Во-вторых, студентам предоставляются (или должны предоставляться, если иметь в виду проблемы высшего образования), не сами факты или, лучше сказать, не только факты, но и источники, откуда они были взяты. На основе своего опыта преподавания данной дисциплины могу сказать, что после историографического обзора у студентов всегда возникают вопросы: а какая точка зрения правильная, как было на самом деле? Для того чтобы это разъяснить, чтобы показать, как поставленный ими вопрос может быть решён или как следует его решать, требуется рассказать, откуда берутся те или иные факты, какие из них служат подтверждением каждой из точек зрения и могут ли они быть основой для их доказательства.

Главная цель преподавания истории в вузе (я имею в виду в первую очередь историческое направление подготовки) — ознакомить не с результатами деятельности историков (как в школе), а показать проблему, способы её выявления и решения, предлагаемые различными исследователями. Показать так, чтобы можно было понять, на чём основываются концепции историков, какие факты лежат в их доказательной базе и из каких источников они взяты. Задача студентов, при этом, самостоятельно оценить степень убедительности и обоснованности изучаемых концепций. Иначе говоря, в ходе преподавания дисциплины раскрывается «внутренняя кухня» исторической науки, её работа, а не набор утверждений.

В первую очередь от преподавателей требуется освещать историографию каждого конкретного вопроса, рассматриваемого в рамках данного предмета (степень и глубина историографических обзоров зависит от целей, времени и целесообразности). Историография, естественно, должна найти воплощение в предлагаемых студентам учебных пособиях и методических материалах.

Освещение этих вопросов должно основываться на источниках с их оценкой и указанием на степень достоверности.

Рассмотрим в качестве примера, как можно воплотить данные принципы на конкретном материале. Речь пойдёт, как и было заявлено вначале, о политическом строе Киевской Руси. Начать изложение данной темы следует с историографического обзора. Необходимо отметить, что политический строй древнерусского государства был предметом изучения практически всех поколений историков. Следует выделить два основных подхода. Первый представляет Русь княжеством, поначалу единым, а затем распавшимся на множество более мелких княжеств. Второй предполагает, что Русь — это совокупность восточнославянских племён или городов (городовых волостей). Первая точка зрения восходит к трудам русских историков XVIII века (А. И. Манкиев, В. Н. Татищев, М. В. Ломоносов) [4, с. 50; 5, с. 162]. Вторая точка зрения распространяется во второй половине XIX века. Её защищали В. И. Сергеевич, Н. И. Костомаров, В. О. Ключевский, С. Ф. Платонов, М. Ф. Владимирский-Буданов, М. А. Дьяконов, А. Е. Пресняков и другие [4, с. 51; 5, с. 163–164]. В советской исторической науке бытовали обе точки зрения. Преобладающей из них была первая (Русь — княжество). Так считали Б. Д. Греков, С. В. Юшков, Б. А. Рыбаков, Л. В. Черепнин, В. В. Мавродин и многие другие советские историки [2; 3]. Вторая возродилась и стала вновь развиваться благодаря работам И. Я. Фроянова [7]. В современной исторической науке положение почти не изменилось. Концепция И. Я. Фроянова обрела больше сторонников, чем в советский период, однако представление о Руси как феодальной монархии по-прежнему широко распространено. В конце XX – начале XXI веков выходят труды Н. Ф. Котляра, И. Н. Данилевского, В. В. Седова, А. А. Горского, В. А. Кучкина, П. В. Лукина, П. С. Стефановича, Е. С. Галкиной, В. Я. Петрухина, А. В. Петрова, В. Л. Янина, М. Б. Свердлова, И. Я. Фроянова, В. В. Пузанова и других [1; 5, с. 168].

Глубина историографического обзора может решаться индивидуально, в зависимости от ситуации. Необходимо показать студентам, что развитие историографии политического строя Киевской Руси имеет определённую закономерность. Можно сказать, что движение исторической мысли по данному вопросу напоминает петлю. Дореволюционная русская наука двигалась от понимания Руси как самодержавной монархии к представлениям об ограниченности княжеской власти и затем к признанию основой древнерусской государственности городскую волость, где фигура князя, хотя и признаётся важной, подлинная власть отдаётся городу в лице общего собрания горожан — веча. Советская историческая наука, опираясь на марксистскую идеологию и открепившись от дореволюционного наследия, по сути, заново повторила этот путь. Основной задачей, стоящей перед современными исследователями, является необходимость преодолеть это «топтание на месте», опираясь на совокупное наследие как дореволюционной, так и советской историографии [5, с. 172].

Выводом историографического обзора должно стать указание на стоящую перед исследователями проблему. В данном случае следует сказать, что полемика, которая велась всё это время представителями различных направлений, привела к выявлению ряда трудно совместимых между собой фактов. По большому счёту, исследователи стояли перед проблемой: как примирить данные о появлении на Руси в XII–XIII веках городских волостей с ведущей ролью веча главного города, фактами призвания и изгнания князей с господством князей и почти полным отсутствием веча в более раннее время (в X–XI веках). Решали эту проблему по-разному, в зависимости от конкретной политической или социально-экономической ситуации тех лет, когда писался исторический труд, и теоретических представлений историков того времени [4, с. 54–55].

Фактический материал о политическом строе Киевской Руси следует рассматривать неотрывно от источниковой базы проблемы. Наиболее целесообразным представляется описание политического строя как системы, состоящей из двух основных элементов — княжеской власти и веча.

Описывая институт княжеской власти на Руси, необходимо выделить, как минимум, три вопроса. Первый — роль и функции князя. Второй — степень его властных полномочий. И третий — особенности княжеского аппарата. Роль и функции князя споров обычно не вызывают. Наиболее основательно источники позволяют говорить о военной функции княжеской власти, предполагающей организацию походов и непосредственное руководство боевыми действиями. В летописных рассказах князя почти только этим и занимаются. Хорошо прослеживается в источниках и ещё одна, близкая к первой, функция — руководство сбором дани с покорённых племён и смердов. Важно заметить, при этом, что князья ходили за данью не только для своих нужд, и даже не столько для своих, сколько для нужд города, в котором они правили. Не вызывает сомнений и судебная функция княжеской власти. Об этом говорят самые разнообразные источники, начиная с актовых материалов, законов и уставов, отражающих судебную практику князей, заканчивая литературными произведениями и летописями. Законодательная функция княжеской власти, если иметь в виду известные факты составления князьями Русской Правды и различных уставов, также кажется очевидной. Однако, и это следует особо подчеркнуть, законотворчество не было сугубо княжеским делом. Все перечисленные законодательные акты создавались совместно с представителями городской старшины и, не исключено, принимались на вече, как были приняты Псковская и Новгородская судные грамоты. Необходимо также заметить, что сфера законодательной деятельности князей ограничивалась чрезвычайными случаями и совершенно не касалась повседневности, которая регулировалась обычаями.

Для правильного понимания роли и функций княжеской власти важно донести до студентов тот факт, что древнерусские князья делили свои обязанности с представителями города не только по выработке и принятию законов — то же самое было и с другими функциями, в том числе и теми,

которые кажутся исключительно княжескими. Кроме князей войском на Руси командовали посадники и тысяцкие (воеводы). Помимо княжеского суда существовал суд посадника, суд тысяцкого и суд епископа. За данью также нередко ходили под руководством воевод, а не князей. По сути, общество вполне могло обойтись без князя — практически в любой сфере деятельности у него были дублёры [5, с. 178].

Характер княжеской власти — один из вопросов, имеющих неоднозначное решение. Историки «монархического» направления были склонны завышать силу и возможности князей, а представители «вечевой школы», наоборот, занижать. Дело здесь не только в субъективности исследователей и логике направления, которой историки стараются вольно или невольно следовать, но и в противоречивости данных, содержащихся в источниках. Князья в них предстают то в одном, то в другом облике.

Студентам можно предложить порассуждать, опираясь на данные факты, была ли княжеская власть безграничной, как думали историки XVIII века. Необходимо подчеркнуть, что князь обладал свободой действий лишь до тех пор, пока общество не переставало считать его своей «головой» (причины этого могли быть разными). Не мог князь противостоять и общему решению горожан, принятому на вече.

Князь в своей деятельности опирался на ближайшее окружение. Традиционно этот круг княжеских помощников принято называть дружиной, под которой часто понимают княжеское войско [5, с. 183]. На мой взгляд, княжеская дружина — это не личное войско князя, а городская старшина (старейшие люди), которые, вместе с князем, принимали участие в управлении государством. Среди должностных лиц, составлявших княжескую дружину, источники называют десятских, сотских, тысяцких и уличских старост. Отдельный вопрос, имеющий различные толкования, вызывают так называемые старцы градские, которые упоминаются в ряде летописных статей X–XI веков [5, с. 185–187].

Киевская Русь практически была лишена чиновничьего аппарата. Мечники, емцы, ябетники и вирники, известные по данным Русской Правды и берестяным грамотам, были всего лишь княжескими слугами (лично свободными или рабами), выполнявшими административные поручения [5, с. 184].

Второе основание политической системы Киевской Руси — вече. Вечевой строй, наряду с княжеской темой, является предметом постоянного обсуждения среди историков. К настоящему времени сложилось две основные точки зрения, которые по-разному характеризуют происхождение, состав, полномочия и место веча в государственной структуре Руси. Согласно первой точке зрения, вече — это народное собрание, в котором участвовали широкие слои древнерусского города и даже его округа. В этом качестве оно рассматривается как наследие первобытных времён и зачастую противопоставляется княжеской и государственной власти вообще. Данное представление о вече в той или иной степени разделяют М. Н. Покровский, Б. Д. Греков, М. Н. Тихомиров,

И. Я. Фроянов и другие [4, с. 63]. Согласно второй точке зрения, вече — это совещание крупных феодалов (землевладельцев), орган «феодалной демократии», а не выражение воли народа. Подобным образом рассуждают В. Т. Пашуто, П. П. Толочко, В. Л. Янин, М. Х. Алешковский, М. Б. Свердлов и другие [4, с. 63].

Существенным препятствием для понимания древнерусского вече является определение его как органа власти, что делают сторонники и первого, и второго направления. На мой взгляд, правильней называть вече не органом власти (т. е. учреждением), а способом решения вопросов, обычаем. Не случайно в древнерусских текстах оно часто заменяется формулой, обозначающей город или горожан — «весь Новгород», «все кияне» и т. п. [5, с. 188].

Студентам следует освятить не только состав и полномочия вечевых собраний, но и порядок созыва, проведения и принятия решений. Как проводились вечевые собрания, в общих чертах известно. Площадь для проведения вече специальным образом оборудовалась. Здесь была ступень (помост, подобный лобному месту на Красной площади в Москве), на котором располагался «президиум» (князь, посадник, тысяцкий, митрополит), и с которой выступали ораторы; вечевой колокол (символ вечевого быта), с помощью которого созывался народ; скамьи, на которых сидели участники собрания [7, с. 647].

Созывались вечевые собрания по желанию любого полноправного гражданина, который хотел решить таким способом какой-либо вопрос. Чаще всего это был князь или представитель городской старшины. Кто бы это ни был, вече могло состояться только при наличии достаточного числа желающих. Участие в собрании было правом, но не обязанностью гражданина. Поэтому бывали случаи, когда на вече, даже если оно собиралось самим князем, никто не шёл. Обычным способом созыва вечевого собрания был колокольный звон.

Проведение вече подчинялось определённому ритуалу. Участники вечевого собрания рассаживались, ожидая начала. Заседанием руководили князь, представитель церкви (митрополит, если вече было в Киеве, епископ, если вече было в городе — центре епархии), тысяцкий. Инициатор собрания по очереди приветствовал князя, церковного главу, тысяцкого и народ. Затем объявлял о предмете совещания [7, с. 647]. Как правило, это были наиболее важные для города и волости вопросы — призвание или изгнание князя, заключение внешнеполитического или торгового договора, вопросы войны и мира, принятие или изменение законов, какие-либо другие акты, касающиеся всех жителей города (пожалование земли монастырю или отдельному гражданину, изъятие земли или изменение условий землевладения, принятие решения об изгнании гражданина из города и лишение его имущества, а также любые другие вопросы, которые могли быть признаны важными для всех граждан города). Если предлагаемое решение не вызывало разногласий, то вопрос решался быстро. В обратном случае, вече могло продолжаться неделями и сопровождаться различного рода столкновениями соперничавших

группировок. Решение в любом случае должно было быть принято с общего согласия, т. е. единогласно. Своё мнение каждый выражал с помощью крика «любо» или «нелюбо». Намёк на это содержится в Псковской судной грамоте в статье 108. «А которая строка в сей грамоте, — говорится здесь, — нелюба будет господину Пскову, ино та строка волна выписать вонь из грамот» [6, с. 341].

В заключение можно предложить студентам порассуждать, какое определение политическому строю Киевской Руси следует дать, опираясь на представленные преподавателем факты и источники. Важно понять и донести до студентов, что выявление политического строя древнерусского государства — задача непростая в виду скудости источников и противоречивости данных. Описанные в историографическом обзоре точки зрения и отмеченная там же закономерность в развитии историографии вопроса на позволяют решить эту проблему удовлетворительно. Предлагаемое мной решение впервые было опубликовано в журнале «Вопросы истории» [4], а затем повторено в монографии «Киевская Русь как цивилизация» [5]. Я считаю, что известные источникам факты могут быть непротиворечиво объяснены в рамках понятия «вечевая монархия» [5, с. 196], предполагающего власть князя, ограниченную вечевыми собраниями главных городов.

Список литературы

1. Горский, А. А. Древняя Русь: Очерки политического и социального строя / А. А. Горский, В. А. Кучкин, П. В. Лукин, П. С. Стефанович. М.: «Индрик», 2008. 480 с.
2. Греков, Б. Д. Киевская Русь / Б. Д. Греков. М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. 671 с.
3. Данилевский, И. Н. Древняя Русь глазами современников и потомков (IX – XII вв.): курс лекций: учебное пособие для вузов / И. Н. Данилевский. М.: Аспект Пресс, 2001. 339 с.
4. Поляков, А. Н. Древнерусская цивилизация: основы политического строя / А. Н. Поляков // Вопросы истории. 2007, № 3. С. 50–69.
5. Поляков, А. Н. Киевская Русь как цивилизация / А. Н. Поляков. Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2010. 484 с.
6. Российское законодательство X–XX веков / под общ. ред. О. И. Чистякова. М.: Юридическая литература, 1984. Т. 1. 432 с.
7. Фроянов, И. Я. Киевская Русь: Очерки социально-политической истории / И. Я. Фроянов // Начала Русской истории / И. Я. Фроянов. М.: Издательский Дом «Парад», 2001. С. 483–714.

СИСТЕМА ОЦЕНКИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В КОЛЛЕДЖЕ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД НА ОСНОВЕ МЕТРИК, ПОРТФОЛИО И КАЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯ

Попова А.Н.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Воспитательная деятельность – это не просто набор мероприятий, а целенаправленный процесс формирования личности, развития ее ценностей, навыков и компетенций. Однако, как и любая другая деятельность, она требует оценки для понимания ее результативности и внесения необходимых корректировок. В этой статье мы разберем, как можно оценивать эффективность воспитательной деятельности, какие инструменты для этого существуют, и как использовать полученные данные для улучшения работы.

Почему оценка эффективности воспитательной деятельности так важна?

Во-первых, это ответственность перед студентами и их родителями. Мы вкладываем время, силы и душу в развитие молодых людей, и нам важно знать, что эти усилия не напрасны.

Во-вторых, это возможность для профессионального роста. Оценка позволяет выявить сильные стороны и «зоны роста» как отдельных кураторов, так и всей системы воспитательной работы в целом.

В-третьих, это обоснование ресурсов. Понимание эффективности нашей деятельности помогает нам аргументированно запрашивать поддержку и ресурсы для дальнейшего развития.

Существует множество подходов для оценки воспитательной работы в колледже: метрики, портфолио достижений студентов и качественные исследования.

1. Метрики: Цифры, которые говорят о многом

Метрики – это количественные показатели, которые позволяют нам отслеживать динамику и сравнивать результаты. Они могут быть разнообразными, и их выбор зависит от конкретных целей воспитательной работы.

Примеры метрик:

1. Уровень вовлеченности студентов:

Процент студентов, участвующих в мероприятиях (кружки, секции, волонтерские проекты, студенческое самоуправление).

2. Посещаемость собраний учебных групп.

3. Активность в онлайн-платформах и группах, посвященных воспитательной работе.

4. Развитие ключевых компетенций:

Процент студентов, успешно прошедших тренинги по развитию soft skills (коммуникация, лидерство, командная работа).

5. Результаты опросов студентов об их уверенности в своих силах и способности решать проблемы.

6. Снижение негативных явлений:

Процент студентов, имеющих дисциплинарные взыскания.

Уровень конфликтности в группах (по данным опросов или наблюдений).

Снижение числа случаев буллинга или других форм деструктивного поведения.

7. Удовлетворенность студентов:

8. Результаты регулярных опросов студентов об их удовлетворенности атмосферой в группе, поддержкой куратора, возможностями для развития.

На начальном этапе куратор фокусируется на посещаемости и участии в мероприятиях. Однако со временем становится понятно, что эти цифры не всегда отражают глубину вовлеченности. Куратор должен отслеживать, насколько студенты проявляют инициативу, предлагают свои идеи, берут на себя ответственность. Например, можно вести учет, сколько студентов выступили с предложениями по улучшению жизни группы или организации мероприятий, сколько из них взяли на себя роль лидера в каком-либо проекте. Это позволяет увидеть, что даже при не самой высокой посещаемости, некоторые студенты демонстрируют высокий уровень самоорганизации и лидерских качеств.

2. Портфолио достижений студентов: История роста и развития

Метрики дают нам общую картину, но портфолио достижений студентов позволяет увидеть индивидуальный путь каждого. Это не просто список наград, а систематизированный сборник свидетельств развития личности, навыков и компетенций.

Составляющие портфолио:

1. Академические достижения: Грамоты, дипломы за участие в олимпиадах, конкурсах научных работ, успешное прохождение курсов повышения квалификации.

2. Творческие достижения: Портфолио работ (рисунки, стихи, музыкальные произведения), дипломы за участие в творческих конкурсах, фотоотчеты с выступлений.

3. Спортивные достижения: Грамоты, медали, дипломы за участие и победы в соревнованиях.

4. Волонтерская деятельность: Сертификаты, благодарственные письма, фотоотчеты о проделанной работе.

5. Участие в студенческом самоуправлении: Протоколы собраний, где студент выступал с инициативами, благодарности за активную работу.

6. Проектная деятельность: Описание проектов, в которых участвовал студент, его роль, достигнутые результаты.

7. Рефлексивные записи: Эссе, дневники, где студент анализирует свой опыт, ставит цели, оценивает свой прогресс.

Куратор может начать предлагать студентам вести свои портфолио начиная с первого курса. Сначала это может быть воспринято как

дополнительная нагрузка. Но постепенно, когда студенты увидят, как их достижения накапливаются, как они могут наглядно продемонстрировать свои успехи при подаче заявок на стипендии, при поиске места для прохождения производственных практик или при трудоустройстве, они станут относиться к этому более ответственно. Куратору нужно помогать им структурировать информацию, подсказывать, какие документы и свидетельства стоит включить. Особенно ценным становится, когда студенты начинают добавлять в портфолио свои рефлексивные записи, где они анализируют, чему научились, какие трудности преодолели. Это может дать глубокое понимание их личностного роста.

Метрики и портфолио дают нам «что» и «сколько», но качественные исследования помогают понять «почему» и «как». Это глубинные методы, позволяющие получить инсайты о мотивации студентов, их восприятии воспитательной деятельности, барьерах и факторах успеха.

Методы качественных исследований:

Фокус-группы: Обсуждение с небольшой группой студентов конкретной темы (например, их отношения к волонтерству, ожидания от куратора, проблемы адаптации). Это позволяет выявить общие мнения, опасения, предложения, а также увидеть динамику группового взаимодействия.

Глубинные интервью: Индивидуальные беседы со студентами, кураторами, преподавателями, администрацией. Они дают возможность получить максимально подробную информацию о личном опыте, мотивах, ценностях, а также выявить скрытые проблемы и потребности.

Наблюдение: Систематическое наблюдение за поведением студентов в различных ситуациях (на занятиях, мероприятиях, в неформальной обстановке). Это позволяет увидеть реальные паттерны поведения, взаимодействия, эмоциональные реакции, которые могут быть не озвучены в опросах или интервью.

Анализ кейсов: Подробное изучение конкретных ситуаций или проблем, с которыми сталкиваются студенты или группы. Это помогает понять причины возникновения проблем, эффективность применяемых решений и извлечь уроки для будущей работы.

Анализ открытых вопросов в анкетах: Хотя анкетирование часто относится к количественным методам, открытые вопросы, где студенты могут свободно выразить свое мнение, являются ценным источником качественной информации.

Куратор должен регулярно проводить неформальные беседы со студентами, которые, по сути, являются мини-интервью. Нужно задавать вопросы о том, что им нравится в жизни группы, что вызывает трудности, какие мероприятия они хотели бы видеть. Также очень эффективна практика «обратной связи в кругу», когда каждый студент может высказаться о своих впечатлениях от прошедшего мероприятия или о своем настроении. Это помогает не только корректировать куратору свою работу, но и создавать более доверительную атмосферу в группе.

Оценка эффективности воспитательной деятельности – это не самоцель, а мощный инструмент для постоянного совершенствования. Сочетание количественных метрик, индивидуальных портфолио достижений и глубинных качественных исследований позволяет нам получить всестороннюю картину, понять не только «что» происходит, но и «почему».

Систематический сбор и анализ данных помогает куратору лучше понимать своих студентов, строить более эффективные взаимоотношения и направлять их развитие. Эти данные становятся основой для стратегического планирования, повышения квалификации и, в конечном итоге, для создания более благоприятной и развивающей среды для всех студентов.

Необходимо отказаться от страха перед цифрами и глубинными исследованиями, научиться использовать их как компас, который поможет нам двигаться в правильном направлении, делая нашу воспитательную деятельность ещё более осмысленной, целенаправленной и, самое главное, эффективной. Ведь главная цель куратора – вырастить не просто специалистов, а гармонично развитых, ответственных и успешных граждан.

Список литературы

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник для вузов / Г. М. Андреева — 5-е изд., испр. и доп. — Москва: Аспект Пресс, 2010. — 363 с.

2. Болотов, В. А., Ефремова, Н. Ф. Система оценки качества образования: учебное пособие / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова — Москва: Логос, 2007. — 192 с.

3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя — 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2004. — 384 с.

4. Каган, М. С. Системный подход к оценке эффективности воспитательной работы в вузе / М. С. Каган — Высшее образование в России. 2012. № 10. — 102–107 с.

5. Караковский, В. А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования / В. А. Караковский — Москва: Новая школа, 1992. — 128 с.

РОЛЬ УНИВЕРСИТЕТСКИХ КОМПЛЕКСОВ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ РЕГИОНА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Постникова А.А., Неволина В.В., д-р пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Аннотация. В статье с позиции высшего учебного заведения рассматривается роль университетских комплексов как системообразующих центров развития педагогической инноватики на региональном уровне. Анализируются механизмы трансляции научных разработок в образовательную практику, формы взаимодействия вузов с региональными образовательными организациями, модели повышения квалификации педагогических кадров. Описаны ключевые направления деятельности университетов по внедрению педагогических инноваций, выявлены системные барьеры и предложены пути их преодоления.

Ключевые слова: университетский комплекс, педагогическая инноватика, региональная образовательная система, трансформация образования, научно-методическое сопровождение.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления разрыва между теоретическими разработками в области педагогики и их практическим внедрением в образовательные организации региона. В условиях стремительных социально-экономических изменений и цифровизации образования возрастает потребность в системной инновационной деятельности, способной обеспечить:

- обновление содержания и методов обучения;
- формирование новых профессиональных компетенций педагогов;
- повышение качества образовательных результатов;
- адаптацию системы образования к запросам цифровой экономики.

Университетские комплексы, обладая уникальным научно-педагогическим потенциалом, призваны стать драйверами этих преобразований на региональном уровне.

Целью статьи является анализ роли университетских комплексов в развитии педагогической инноватики региона, систематизация механизмов трансляции инновационных педагогических разработок от теории к практике, выявление ключевых барьеров и перспектив развития.

Введение. Описание проблемы. Современные вызовы к системе образования - цифровизация, индивидуализация обучения, необходимость формирования метакомпетенций - требуют системной инновационной деятельности на всех уровнях. Однако на практике наблюдается существенный разрыв между теоретическими разработками в области педагогики и их внедрением в массовую образовательную практику.

На рисунке 1 представлены ключевые проблемы с позиции высшего учебного заведения.

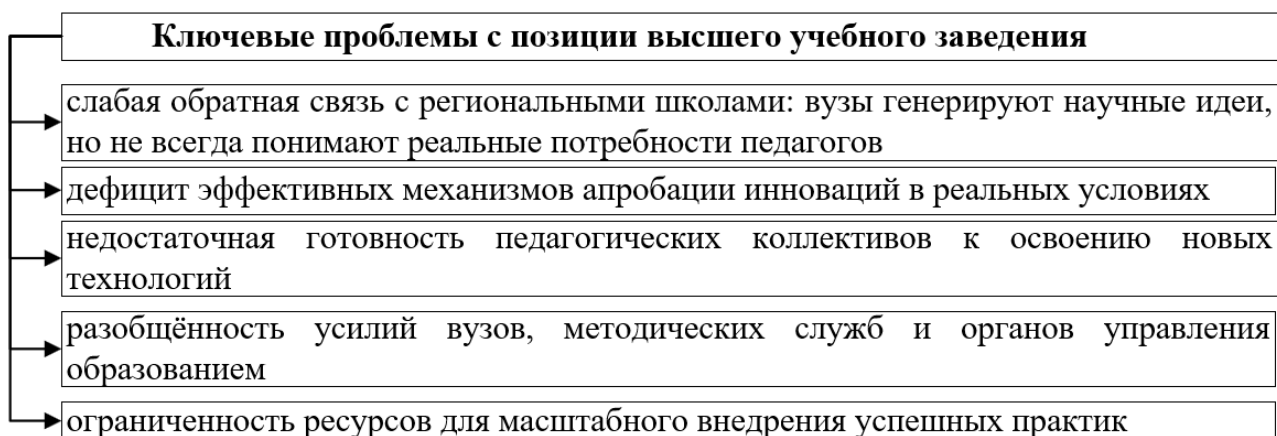


Рисунок 1 -Ключевые проблемы с позиции высшего учебного заведения

Университетские комплексы, обладая научным, кадровым и инфраструктурным потенциалом, могут стать интеграторами инновационного развития региональной образовательной системы.

С точки зрения высшего учебного заведения, педагогическая инноватика представляет собой область научно-практической деятельности, рисунок 2.

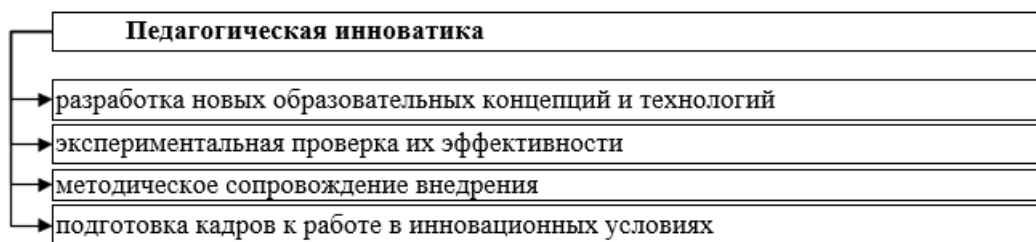


Рисунок 2 – Область научно-практической деятельности педагогической инноватики

На рисунке 3 представлены принципы, обеспечивающие комплексный подход к развитию вуза и его связь с практическими задачами образования.



Рисунок 3 – Ключевые принципы деятельности вуза

В рамках университетского комплекса реализуются следующие направления деятельности по развитию педагогической инноватики региона, рисунок 4.

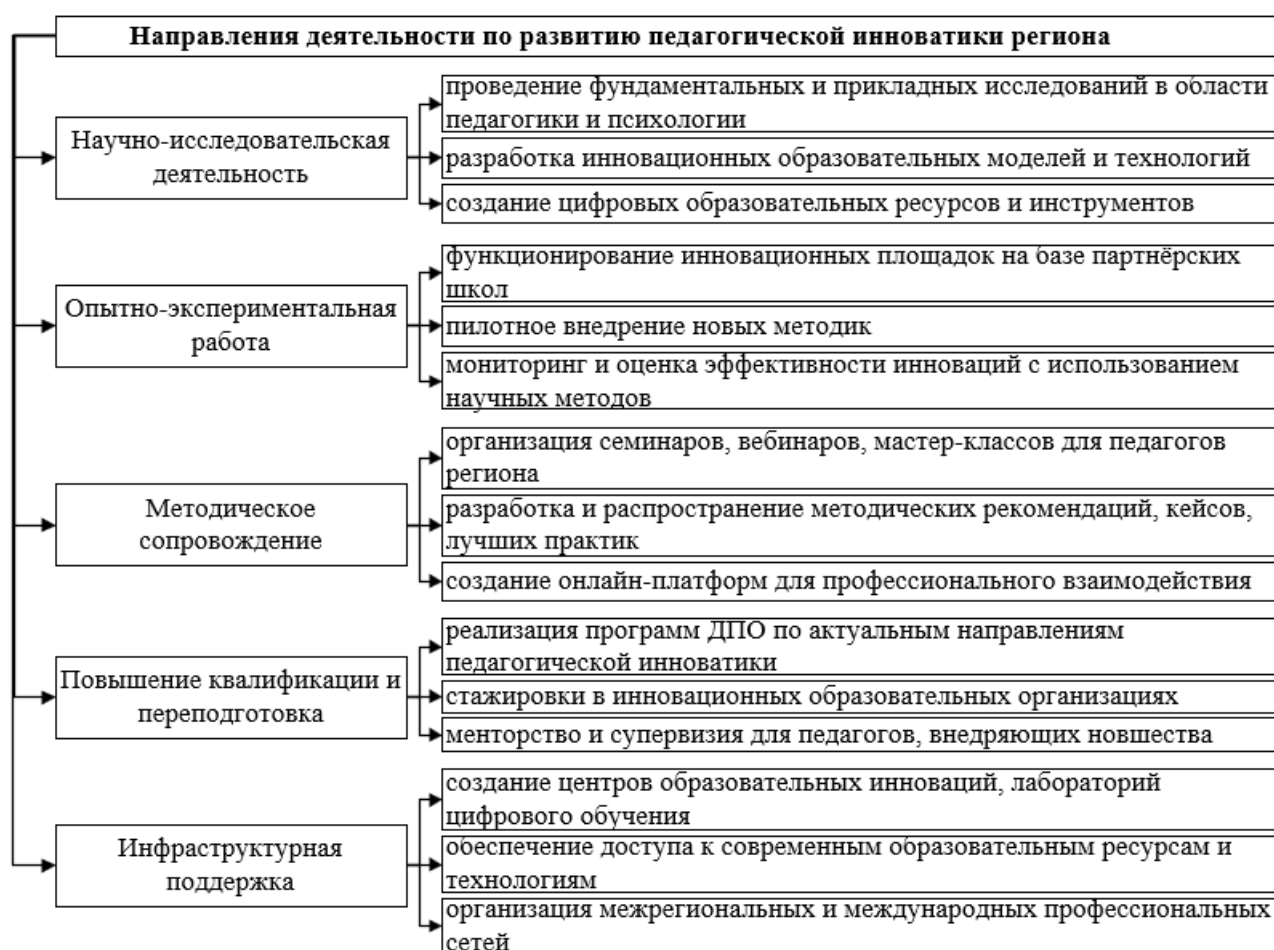


Рисунок 4 – Направления деятельности по развитию педагогической инноватики региона



Рисунок 5 – Сравнительный анализ внедрения педагогической инноватики

С позиции высшего учебного заведения, университетский комплекс выступает ключевым субъектом развития педагогической инноватики региона. Его роль заключается в:

- генерации научно обоснованных педагогических инноваций;
- организации их апробации в реальных условиях;
- методическом и кадровом сопровождении внедрения;
- масштабировании успешных практик на региональном уровне.

Для повышения эффективности этой деятельности необходимо:

- укреплять партнёрские связи с региональными образовательными организациями;
- развивать инновационную инфраструктуру (лаборатории, центры, площадки);
- увеличивать финансирование опытно-экспериментальной работы;
- совершенствовать программы повышения квалификации с акцентом на практическое освоение инноваций;
- внедрять системы мониторинга и оценки эффективности инноваций;
- формировать культуру инновационного развития в педагогическом сообществе.

Выводы. Системный подход университетского комплекса к развитию педагогической инноватики позволяет обеспечить устойчивое развитие

региональной образовательной системы, повысить качество обучения и подготовить кадры к работе в условиях цифровой экономики. Необходимо отметить несколько ключевых ракурсов:

1. **Связь инноваций и качества образования.** Развитие педагогической инноватики (новых методик, технологий, подходов к обучению) напрямую влияет на качество университетского образования — позволяет сделать обучение более эффективным, современным, соответствующим запросам рынка труда и общества.

2. **Университетские комплексы как драйверы изменений.** Анализируются системные структуры (университетских комплексов), которые:

- объединяют образовательные, научные и производственные ресурсы;
- тестируют и внедряют педагогические инновации «на практике»;
- транслируют лучшие практики в школы и колледжи региона — то есть формируют «цепочку качества» от вуза к другим уровням образования.

3. **Региональный аспект качества образования.** Качество университетского образования не ограничивается стенами вуза — оно определяет кадровый и интеллектуальный потенциал региона. Педагогические инновации, развиваемые университетскими комплексами, помогают:

- готовить более компетентных специалистов;
- обновлять программы с учётом местных особенностей и запросов работодателей;
- повышать квалификацию педагогов школ и ссузов (через курсы, мастер-классы, стажировки).

4. **Переход «от теории к практике».** Проблема качества образования - разрыв между научными разработками (педагогическими теориями) и их реальным применением.

Список литературы

1. Безрукова В. С. Педагогическая инноватика: от идеи к практике // Педагогика. 2021. № 5. С. 23–31.
2. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. М.: МПСИ, 2020. 288 с.
3. Лазарев В. С. Инновационная деятельность в образовании: противоречия и перспективы // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 4. С. 9–29.
4. Новиков А. М. Методология образования. М.: Эгвес, 2023. 488 с.
5. Панюкова С. В. Управление инновационными процессами в образовании: модели и технологии. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2021. 256 с.
6. Селиванова О. А. Педагогическая инноватика: теория и практика. СПб.: Питер, 2022. 320 с.
7. Слостёнин В. А. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 2020. 384 с.

8. Федеральный проект «Современная школа»: методические рекомендации по внедрению инновационных педагогических практик. М.: Минпросвещения РФ, 2023.

9. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М.: Эйдос, 2021. 272 с.

10. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. М.: Сентябрь, 2022. 224 с.

КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ ПРОИЗВОДСТВА И ЭКСПЕРТИЗЫ МООК В ВУЗЕ: ОТ ОБУЧЕНИЯ АВТОРОВ ДО ВНЕШНЕЙ ДИСТРИБУЦИИ

**Рычкова А.А., канд. пед. наук, доцент,
Дырдина Е.В., канд. техн. наук, доцент**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Проблема производства и использования массовых открытых онлайн курсов (МООК) по-прежнему остается весьма обсуждаемой в образовательном сообществе. Этому вопросу посвящены статьи [1, 2, 3, 4], опубликованные в 2023-2025 годы. Наиболее полно, на наш взгляд, состояние вопроса представлено в работе [5]. В данной статье представлен опыт Оренбургского государственного университета (ОГУ), где ведется системная, планомерная работа по созданию массовых открытых онлайн-курсов (МООК). В ОГУ на базе корпоративной системы электронного обучения в 2021 году была развернута площадка для разработки онлайн курсов в формате МООК. Для методической и информационной поддержки этого процесса разработана программа повышения квалификации преподавателей «Массовые открытые онлайн курсы: проектирование и создание», которая и реализуется специалистами отдела цифровых образовательных платформ Центра информационных технологий ОГУ (авторами данной статьи).

Актуальность создания внутриуниверситетского цикла производства массовых открытых онлайн-курсов (МООК) обусловлена необходимостью системного перехода от фрагментарного использования цифровых инструментов к комплексной цифровой трансформации образовательной среды. Собственный производственно-методический процесс выступает не только как технологическая база для создания образовательного контента, но и как инструмент институционального развития. Он обеспечивает сохранение и масштабирование экспертизы внутри вуза, гарантирует единообразие стандартов качества и создает условия для формирования новых цифровых компетенций научно-педагогических работников. Одним из направлений деятельности отдела цифровых образовательных платформ ЦИТ ОГУ является сопровождение полного цикла разработки МООК в части организационной, методической, программно-технологической поддержки и экспертизы от замысла разработки до получения готового решения. Онлайн курсы по дисциплинам различных направлений подготовки в системе высшего профессионального образования сегодня как цифровые образовательные ресурсы играют важную роль в представлении открытого учебного контента и влияют на конкурентоспособность университета в глобальном цифровом пространстве.

Первым этапом создания электронного курса в формате МООК является обучение преподавателей по программе повышения квалификации «Массовые

открытые онлайн курсы: проектирование и создание». Это обусловлено тем, что преподаватель, являясь экспертом в своей дисциплине, не всегда обладает компетенциями, необходимыми для разработки онлайн-курса. Чтобы преподаватель мог приступить к разработке курса, у него должны быть развиты следующие компетенции:

- информационно-аналитическая грамотность: способность отобрать качественный материал из огромного массива данных для структуры курса;
- соблюдение авторского права: понимание того, что нельзя просто взять картинку из Google; знание лицензий Creative Commons;
- педагогическое проектирование: базовое понимание того, как спланировать логику онлайн-занятия и курса в целом (дизайн обучения);
- профессиональная коммуникация: готовность работать в команде с методистами и видеографами (цифровой этикет).

На рисунке 1 представлен жизненный цикл производства и экспертизы МООС в университете

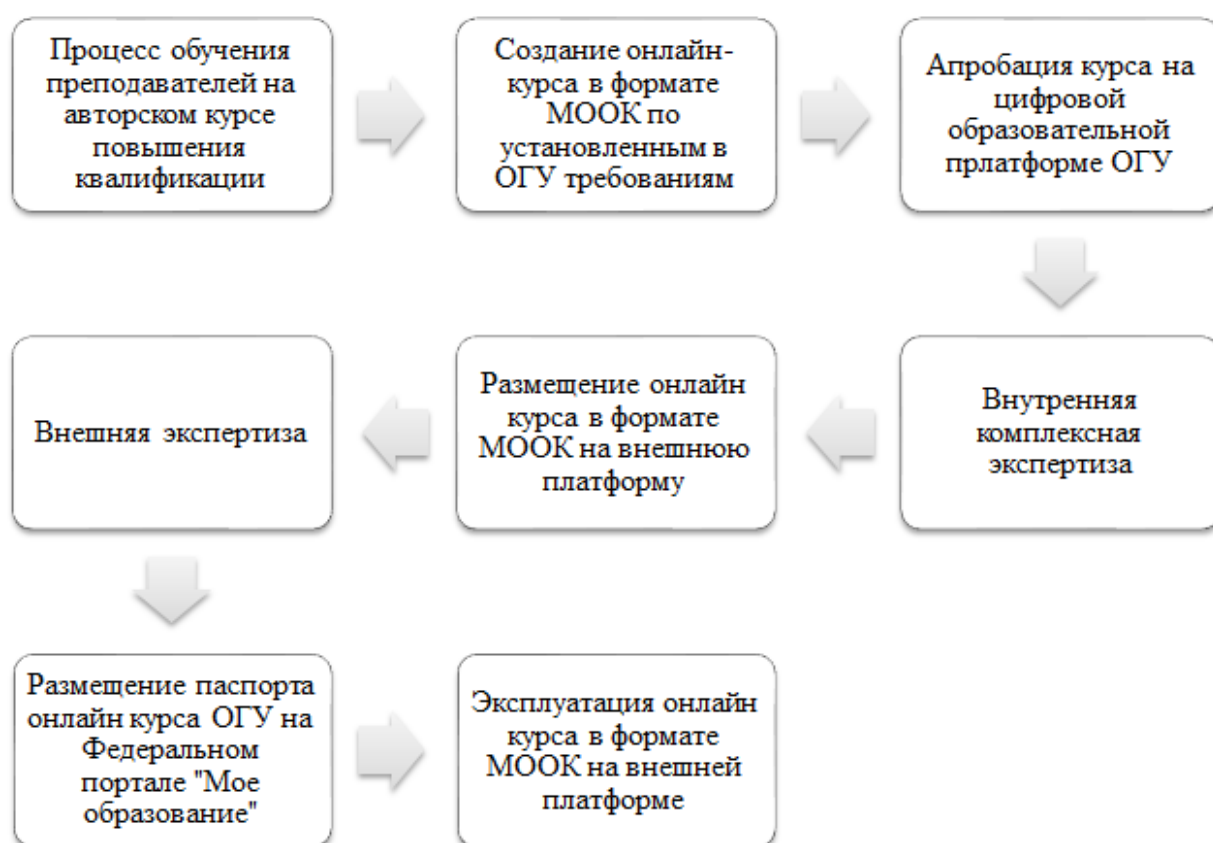


Рисунок 1 - Жизненный цикл производства и экспертизы МООК в университете».

Именно на формирование и развитие этих компетенций нацелена программа «Массовые открытые онлайн-курсы: проектирование и создание», тематический план которой представлен в таблице 1.

Общая трудоемкость курса составляет 72 академических часа, из которых 36 – аудиторная работа (в соответствии с тематическим планом). Курс является практико-ориентированным, основное внимание уделяется обучению педагогическому дизайну, созданию видеоконтента и работе в кадре, а также проектированию и разработке разноуровневых оценочных средств.

Таблица 1 - Тематический план курса «Массовые открытые онлайн-курсы: проектирование и создание»

№	Наименование темы	Количество часов
1.	Требования к онлайн-курсам в формате MOOK Требования к учебному контенту для подготовки MOOK	2
2.	Сценарий и подготовка учебного контента. Паспорт курса	2
3.	Создание презентаций для онлайн-курса в формате MOOK	2
4.	Особенности подготовки видео контента. Инструменты для разработки учебного контента. Скринкасты	2
5.	Соблюдение авторских прав на используемые материалы в курсе	2
6.	Технологии компьютерного тестирования: проектирование и создание банка тестовых заданий.	2
7.	Наполнение «Банка тестовых заданий» Теоретический материал с проверочными вопросами	2
8.	Технологии оценивания в онлайн-образовании	2
9.	Разработка мотивационного блока курса	2
10.	Настройка курса. Рефлексия курса. Элемент «Анкетирование».	2
11.	Предзащита онлайн курса	2
12.	Защита онлайн курса. Очная презентация онлайн курса	2
	Итого:	36

Под формированием навыков педагогического дизайна мы понимаем трансформацию мышления преподавателя: от «рассказывания темы» к «проектированию образовательного опыта». Формирование навыка структурирования контента в парадигме микрообучения, что позволяет повысить когнитивную доступность материала. Слушатели курса осваивают принцип «одна видеолекция — один ключевой тезис — один проверяющий вопрос». При разработке сценария курса авторам предлагается использовать метод обратного проектирования: сначала формулировать измеряемые результаты обучения, затем проектировать оценочные средства, и только в

последнюю очередь — содержание лекций и видеоматериалов. Преподаватели учатся разбивать большие темы на логические модули и короткие видеофрагменты (по 7–12 минут). Особое внимание уделяется обеспечению конструктивного согласования: соответствию уровня сложности разрабатываемых тестовых заданий заявленным когнитивным целям (по таксономии Блума).

Навык педагогического дизайна реализуется через создание детальных сценариев, где преподаватель проектирует взаимодействие студента с цифровым контентом (инфографикой, презентациями, скринкастами), превращая пассивное слушание в активное наблюдение.

Необходимо заметить, что педагогический дизайн в MOOK — это не только текст, но и визуальный ряд. Предоставление преподавателям, обучающимся на курсе, макетов стартовой страницы MOOK, шаблонов презентаций и отдельных модулей позволила стандартизировать процесс проектирования курсов.

Во время обучения слушатели программы под руководством преподавателей, опытных методистов, разрабатывают структуру курса, мотивационный блок и один содержательный блок. Этот объем материала выносится на итоговую аттестацию слушателей программы, которая проводится в форме очной публичной защиты проекта.

Индивидуальное сопровождение каждого автора методистами значительно повысило качество разрабатываемых образовательных продуктов, которое оценивается по следующим критериям:

- четкость формулировок в мотивационном блоке: цели курса начинаются с глаголов действия («Рассчитывать...», «Проектировать...», «Анализировать...»), а не с общих фраз «Ознакомиться с...»;

- качество видеоконтента: мотивационный ролик и, как минимум, одна видео лекция по основному содержанию курса;

- логика курса: наличие четкой «дорожной карты» изучения курса (от простого к сложному);

- качество тестов: отказ от только простых вопросов на запоминание в пользу заданий разного уровня сложности на применение знаний (в соответствии с таксономией Блума).

- обратная связь: наличие в курсе автоматизированных пояснений к неправильным ответам в элементах курса, основанных на технологии «программированного обучения» («Лекция»).

После завершения обучения, авторы самостоятельно продолжают работать над курсом. Необходимо заметить, что создание курса в формате MOOK позволяет автору получить значительное количество баллов, которые учитываются в рейтинговой оценке деятельности профессорско-преподавательского состава, используемой в Оренбургском государственном университете, и это является одним из факторов, мотивирующих авторов довести проект до конца.

Еще один важный момент: хотя преподаватель-автор и является ключевым игроком в процессе создания электронного курса, необходимо понимать, что качественный MOOK – это результат командной работы: без методиста, видеооператора, видеомонтажера, администратора платформы, автор не сможет создать столь интеллектуальноемкий образовательный продукт (таблица 2).

Таблица 2 – Этапы создания онлайн курса в формате MOOK и распределение ролей

Этапы	Подготовка сценария	Студийная запись	Постпродакшн	Сборка в LMS
Роли	Автор, методист	Автор, Видеооператор	Автор, Видеомонтажер	Автор, Администратор платформы

Следующими этапами жизненного цикла вновь создаваемого MOOK является апробация и внутренняя экспертиза специалистами и экспертами университета:

1. Содержательная экспертиза: проверка предметного контента коллегами. Подтверждается мотивированным заключением кафедры, за которой закреплена дисциплина, и рецензией специалиста в данной области.

2. Методическая экспертиза: соответствие педагогическим принципам, таксономии Блума, логике курса. Подтверждается экспертным заключением методиста.

3. Техническая экспертиза: качество звука, видео, отсутствие битых ссылок. Подтверждается экспертным заключением программиста.

Собственный производственный цикл (с регламентами, шаблонами и системой экспертизы) гарантирует, что любой продукт под брендом университета соответствует высокому академическому и техническому стандарту, что минимизирует репутационные риски.

Онлайн-курсы в формате MOOK, размещенные на корпоративной цифровой образовательной платформе (LMS), прошедшие комплексную экспертизу, экспортируются на внешнюю образовательную платформу, проходят внешнюю независимую экспертизу и становятся доступными на Федеральном портале «Мое образование», после чего регистрируются в университетском фонде электронных ресурсов и применяются в учебном процессе.

Размещение курсов на внутренней корпоративной платформе электронного обучения позволяет эффективно использовать модель гибридного обучения своих студентов (Blended Learning).

Размещение MOOK, разработанных в университете, на внешних платформах способствует повышению его имиджа и создает условия для

внедрения сетевых технологий обучения и экспорта образовательных программ.

Описанная в данной статье комплексная модель производства и экспертизы MOOK реализуется в ОГУ почти пять лет. За это время более 200 преподавателей прошли обучение и приступили к созданию MOOK (более 100 проектов), из них 62 завершено и зарегистрировано в УФЭР, 48 размещены на внешней платформе, 33 MOOK, разработанных в ОГУ, прошли внешнюю экспертизу и информация о них представлена на федеральном портале «Мое образование» (<https://online.edu.ru/public/promo>).

Описанная в данной статье комплексная модель производства и экспертизы MOOK в Оренбургском государственном университете позволила

— создать верифицированный высокотехнологичный образовательный продукт (онлайн-курс в формате MOOK);

— стандартизировать качество цифрового контента, эффективно управлять интеллектуальной собственностью и ресурсами, поскольку университет владеет не только контентом, но и технологией его создания;

— сформировать внутреннее сообщество цифровых лидеров, так как собственный цикл производства превращает разработку курса в программу непрерывного профессионального развития. Преподаватель, прошедший через внутренний цикл производства, возвращается в очную аудиторию с принципиально иным уровнем владения цифровыми технологиями и навыками педагогического дизайна.

Список литературы

1. Казин, Ф. А. Расширяя горизонты. Зачем Российские университеты размещают массовые открытые онлайн-курсы на образовательных платформах / Ф.А. Казин, А.А. Павлова // Университетское управление: практика и анализ. 2023. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rasshiryaya-gorizonty-zachem-rossiyskie-university-razmeschayut-massovye-otkrytye-onlayn-kursy-na-obrazovatelnyh-platformah> (дата обращения: 23.01.2026).

2. Белолобова, А.А. Разработка и апробация рекомендаций по повышению завершенности массовых открытых онлайн-курсов / А.А. Белолобова // Вестник СИБИТа. 2025. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-aprobatsiya-rekomendatsiy-po-povysheniyu-zavershaemosti-massovyh-otkrytyh-onlayn-kursov> (дата обращения: 23.01.2026).

3. Смолякова, О. С. Цифровая трансформация образования: роль и перспективы массовых открытых онлайн-курсов / О.С. Смолякова, В.А. Кадышева, А.И. Николаева // Инновационная наука. 2025. №6-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya-rol-i-perspektivy-massovyh-otkrytyh-onlayn-kursov> (дата обращения: 23.01.2026)

4. Темнова, Л.В. Внедрение онлайн-курсов в российское образовательное пространство: преимущества и / Л.В. Темнова, А.Н. Хрипунова // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Социология. Политология.

2025. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-onlayn-kurov-v-rossiyskoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-preimuschestva-i-riski> (дата обращения: 23.01.2026). ов (дата обращения: 23.01.2026).

5. Захарова, У.С. Производство MOOK в университете: цели, достижения, / У.С. Захарова // Университетское управление: практика и анализ. 2019. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proizvodstvo-mook-v-universitete-tseli-dostizheniya-bariery> (дата обращения: 23.01.2026).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ ИНЖЕНЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СТРОИТЕЛЕЙ

Сорокина О.А.
Кумертауский филиал ОГУ

Аннотация. В статье рассматривается потенциал профессионально-ориентированных проектных задач как ключевого инструмента формирования комплексной инженерной компетентности студентов строительных специальностей. Анализируется структура инженерной компетентности строителя, раскрывается сущность и дидактические особенности профессионально-ориентированных проектных задач, а также предлагается модель их интеграции в образовательный процесс для преодоления разрыва между теоретической подготовкой и реальными требованиями отрасли.

Ключевые слова: инженерная компетентность, строительное образование, профессионально-ориентированные проектные задачи, проектная деятельность, практико-ориентированное обучение, будущие строители.

В рамках нашего исследования анализируется уровень инженерной компетентности бакалавров направления подготовки «Строительство». На фоне острой конкуренции на рынке труда в строительной сфере предъявляются жесткие требования к будущим инженерам: необходимо полностью освоить формируемые компетенции, демонстрировать высокую профессиональную адаптивность, оперативно реагировать на изменения в практической деятельности и эффективно решать широкий круг производственных задач. Основные стратегические приоритеты отрасли связаны с внедрением цифровых решений – в частности, проектированием и организацией производственного процесса с использованием передовых программных средств [1]. Благодаря развитию системного, инженерного и креативного мышления, специалисты в данной области приобретают способность работать с программированием и управлять роботизированными системами.

Современная строительная отрасль, характеризующаяся высоким уровнем технологичности, внедрением BIM-моделирования, требований к энергоэффективности и экологической безопасности, предъявляет новые вызовы системе инженерного образования. Формирование у будущих строителей не просто суммы знаний, а целостной инженерной компетентности становится приоритетной задачей. Эта компетентность представляет собой интегративное качество личности, включающее:

Профессиональные знания (нормативная база, материаловедение, расчеты).

Практические умения (работа с оборудованием, чтение чертежей, программное моделирование).

Надпрофессиональные (soft) навыки (командная работа, управление проектами, коммуникация, критическое мышление).

Личностные качества (ответственность, инициативность, готовность к принятию решений в условиях неопределенности).

Традиционные лекционно-семинарские методы обучения зачастую не способны в полной мере сформировать этот комплекс. На первый план выходит *проектно-деятельностный подход*, ядром которого являются профессионально-ориентированные проектные задачи.

Профессионально-ориентированные проектные задачи – это моделируемая в учебном процессе проблемная ситуация, максимально приближенная к реальным условиям профессиональной деятельности инженера-строителя.

В отличие от абстрактных учебных задач, профессионально-ориентированные проектные задачи обладают следующими характеристиками [2]:

1. Контекстность: Задача погружена в конкретный профессиональный контекст (например, «Разработать проект организации строительства для жилого дома в условиях плотной городской застройки»).

2. Междисциплинарность: Для решения требуется синтез знаний из различных дисциплин (сопротивление материалов, архитектура, геодезия, экономика строительства, право).

3. Открытость и вариативность: Не имеет единственно верного решения. Студенты должны проанализировать альтернативы, оценить риски и обосновать свой выбор.

4. Продуктная ориентированность: Результатом является конкретный, практически значимый продукт (техико-экономическое обоснование, 3D-модель узла, калькуляция затрат, протокол испытаний).

5. Командный формат выполнения: Моделирует реальную структуру строительного проекта, где необходима слаженная работа «проектировщиков», «сметчиков», «производителей работ».

Интеграция профессионально-ориентированные проектные задачи в учебный процесс раскрывает широкий спектр педагогических возможностей:

Мотивация и профессиональная идентификация: Работа над реальной, пусть и учебной, строительной проблемой повышает интерес к специальности, демонстрирует значимость теоретических знаний.

Формирование системного мышления: Студент учится видеть объект не как набор элементов, а как комплекс взаимосвязанных систем (конструктивная, инженерная, экономическая, логистическая).

Развитие навыков проектирования и исследования: От постановки цели и анализа исходных данных до защиты готового решения формируется полный цикл инженерной деятельности.

Отработка практических навыков работы с инструментарием: профессионально-ориентированные проектные задачи становятся естественной средой для освоения профессионального программного обеспечения (AutoCAD, Revit, SCAD, сметные программы), нормативной документации (СНиПы, СП, ГОСТы).

Культивация soft skills: В процессе работы в команде студенты развивают коммуникацию, распределяют роли, учатся разрешать конфликты, отстаивать свою точку зрения и презентовать результаты.

Формирование культуры безопасности и ответственности: Задачи могут включать анализ опасных производственных факторов, разработку разделов по охране труда, что воспитывает будущего инженера как ответственного руководителя.

Рассмотрим примеры профессионально-ориентированные проектных задач для будущих строителей:

Для младших курсов: «Рассчитать и спроектировать опалубку для монолитной колонны заданных параметров с учетом доступных материалов и обеспечения безопасности».

Для средних курсов: «Выполнить технико-экономическое сравнение двух вариантов конструктивных решений перекрытия (монолитное / сборное) для заданного объекта».

Для старших курсов (комплексная задача): «На основе исходных данных (геодезия, техническое задание заказчика) разработать эскизный проект малоэтажного здания, выполнить расчет ключевых конструкций в специализированном программном обеспечении, составить сметную документацию и предложить календарный план строительства».

Эффективное использование программного обеспечения требует системного подхода:

1. Поэтапное внедрение: От простых однопредметных задач на младших курсах к комплексным междисциплинарным проектам на выпускающих кафедрах.

2. Методическое сопровождение: Разработка банка реалистичных кейсов, инструкций, систем оценивания (включая самооценку и оценку коллег).

3. Роль преподавателя: Превращение из транслятора знаний в фасилитатора, консультанта и ментора, направляющего самостоятельную работу студентов.

4. Связь с производством: Привлечение практиков для формулировки задач, рецензирования проектов, проведения мастер-классов. Идеальный вариант – проекты по реальному запросу строительных компаний.

Профессионально-ориентированные проектные задачи представляют собой мощный педагогический инструмент, который трансформирует образовательную среду из пассивно-информационной в активно-деятельностную.

Внедрение профессионально-ориентированных проектных задач в образовательный процесс – не инновация, а необходимое условие подготовки конкурентоспособного, адаптивного и ответственного специалиста, готового к решению сложных задач современной строительной индустрии с первого дня своей профессиональной карьеры.

Исследование выполнено в рамках госбюджетной научно-исследовательской работы «Роль и место инновационного проектирования в

образовательной траектории бакалавра-строителя», регистрационный номер № 122092900022-7

Список литературы

1. Аверьянова, Е.В. Формирование инженерной компетентности средствами инновационного проектирования: коллективная монография «Развитие науки и образования» / Е.В. Аверьянова, И.Д. Белоновская, О.А. Сорокина, О.Н. Рахимова // Чебоксары: ООО [«Издательский дом «Среда»](#), 2018. – С. 211-222.

2. Сорокина, О.А. Профессиональные проектные задачи в высшей школе при изучении технических дисциплин: Достижения вузовской науки: от теории к практике: сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Кумертау, 24 апреля 2025 года) / М-во науки и высшего образования РФ, Кумертауский ф-л Оренб. гос. ун-та; Российский союз молодых ученых Республики Башкортостан. – Мелеуз: ООО Мелеузовская городская типография, 2025. – С. 66-70.

КУЛЬТУРА СОЦИАЛЬНО БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА: ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ

Тазетдинов Р.Р.

**Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение средняя
общеобразовательная школа д. Юматово Муниципального района
Уфимский район Республики Башкортостан**

Воспитание в современной школе направлено на формирование у подростка определенных ценностных отношений к окружающей его действительности и к самому себе. Стандарты такого воспитания определены как личностные результаты образования [4]. Достижение личностных результатов, отражающих развитие подростка в качестве добросовестного и правомочного участника общественных отношений, невозможно представить без наличия сформированной культуры социально безопасного поведения. Для практической реализации такого воспитания необходимо познание и самой сущности культуры социально безопасного поведения, и основных элементов ее содержания.

Проведенный нами анализ научных подходов к безопасному подростковому поведению и феномену культуры дает основание детерминировать культуру социально безопасного поведения как нормативную программу социальной представленности подростка [6]. Такая культура поведения реализует потребность личности в безопасности и не содержит угроз для окружающих людей. Она является личностной, интериоризированной матрицей сознания и поведения, присвоенной и обогащенной личностными смыслами и значениями наиболее устойчивой и направленной на позитивный общий результат программой социальной интеракции [7].

Культура социально безопасного поведения подростка является психологическим наполнением его личности, и в конкретных поведенческих актах представлена реализуемыми в деятельности субъективными силами личности: перцептивными образами и ощущениями, знаниями, умениями, навыками, особенности интеллектуального, эстетического и нравственного развития, мировоззрением, сформированным опытом отдельных способов и форм взаимодействия [3]. Она выступает внутренним регулятором подросткового поведения, нравственным фильтром в сложном мотивационном процессе [2].

Указанная психолого-педагогическая сущность (интериоризованная культура), определяемая нами как культура социально безопасного поведения, не обладает актуализированной структурой, а является доминирующим психологическим наполнением личности. В тоже время необходимость ее структуризации оправдана целями познания.

В качестве одного из компонентов культуры социально безопасного поведения подростка нами определяется ее поведенческая (деятельностная) составляющая, выражающаяся в способности к практической демонстрации

позитивных образцов личностной представленности в конкретных ситуациях социального взаимодействия. Он образован из знаний, умений, навыков и стереотипов поведения (привычки и поведенческие модели), лежащих в основе поступков, отдельных поведенческих актов и целых алгоритмов интеракции. Представляет из себя социальный опыт. Обеспечивает способность принимать самостоятельные решения, планировать, анализировать и контролировать свои действия, оценивать результаты собственного поведения в социально опасной ситуации, выявлять их соответствие поставленным целям и нормативным ожиданиям общества.

Анализ наиболее распространённых форм социально опасного поведения подростка, изучение педагогического опыта по формированию компетенций (знаний, умений и навыков), перечисленных в рабочих программах по учебному предмету «Основы безопасности и защиты Родины» [5] и экспертные оценки преподавателей-организаторов учебной дисциплины, реализующих эти программы в образовательных организациях Уфимского района Республики Башкортостан, дают нам основание выделить следующие компоненты деятельностной составляющей культуры социально безопасного поведения подростка:

- опыт безопасного поведения в цифровой среде (например: наличие знаний об общественных последствиях взаимодействия с цифровой средой и умения их практической реализации; наличие умения обнаруживать угрозы в цифровой среде и противодействовать им; наличие умения безопасной коммуникации в цифровой среде; умение определять достоверность и легитимность информации в цифровой среде);

- опыт позитивного социального взаимодействия (например: наличие знаний о нормах и правилах поведения в обществе, осознание значимости их соблюдения для личной безопасности и сформированность умения их соблюдать; наличие умения позитивно общаться, избегать конфликты или конструктивно их разрешать; наличие умения противостоять различным формам насилия, в том числе буллингу; наличие знаний о правовых и морально-этических последствиях агрессивных, асоциальных форм поведения);

- опыт безопасного поведения в общественных местах (например: наличие знаний об основных причинах и условиях возникновения социальной опасности в общественных местах и умения предупреждать виктимное поведение; наличие умения взаимодействовать с экстренными и специальными службами);

- опыт безопасного поведения в быту (например: наличие знаний об основных источниках опасности в быту и осознание зависимости между поведением подростка и риском возникновения опасности; знание правил безопасного поведения в местах общего пользования; наличие умения конструктивной коммуникации с соседями, незнакомыми подростку людьми);

- опыт безопасного взаимодействия с оружием (например: знание правил и мер безопасности при обращении с оружием; наличие умений защиты своей

личности от вооруженного нападения, от нападения беспилотных летательных аппаратов);

– опыт безопасного поведения как участника дорожного движения (например: наличие знаний об основах безопасности дорожного движения и умений безопасного поведения как участника дорожного движения);

– опыт безопасного поведения и противодействие экстремизму и терроризму (например: сформированность представлений об опасности для личности, общества, государства экстремизма и терроризма; наличие представлений о строгой ответственности за указанные виды деятельности; наличие умений различать приемы вовлечения в деструктивные сообщества, экстремистскую и террористическую деятельность);

– опыт безопасного поведения при угрозах здоровью (например: сформированность представлений о здоровом образе жизни и его роли в сохранении здоровья, негативного отношения к вредным привычкам);

– опыт безопасного поведения на природе (например: наличие знаний об источниках опасности в природной среде; наличие умения выживания в природной среде).

Деятельностный компонент культуры социального безопасного поведения формируется в процессе воспитательного взаимодействия педагога и подростка в целостной структуре такой культуры, в содержании отражающей также аксиологический, мотивационно-волевой, эмоциональный и когнитивный компоненты. Средствами формирования деятельностного компонента выступают как непосредственно школьный урок «Основы безопасности и защиты Родины», направленный на решение дидактических и воспитательных задач, так и другие формы воспитательной деятельности. В качестве приоритетных мы бы выделили различные мероприятия: туристические слеты и походы, и проводимые различные соревнования («Ориентирование», «Спасение раненных», «Костер», «Спальный мешок», «Подача сигнала бедствия», «Завязывание узлов»), военно-патриотические игры («Юнармейские игры», «Зарница»), участие в проектах и мероприятиях общероссийского общественно-государственного движения «Движение первых» [1]. В основе такого воспитательного взаимодействия – педагогическая ситуация в качестве отдельного акта создания условий для организации учебного поведения подростка. В ходе реализации педагогических ситуаций происходит формирование у воспитанников определенных навыков и опыта социально безопасного поведения.

Таким образом, культура социально безопасного поведения подростка представляет собой интериоризованную нормативную программу социальной представленности личности, выступающую внутренним регулятором поведения и обеспечивающую одновременно личную безопасность индивида и отсутствие угроз для окружающих. В структуре этой культуры особое место занимает деятельностный (поведенческий) компонент, который проявляется в накопленном социальном опыте, знаниях, умениях и навыках, позволяющих подростку самостоятельно принимать решения, планировать действия,

анализировать и контролировать своё поведение в потенциально опасных ситуациях. Целенаправленное развитие деятельностного компонента культуры социально безопасного поведения способствует достижению личностных результатов образования, предусмотренных ФГОС, и формированию у подростков ответственной, правопослушной и социально зрелой личности, способной эффективно функционировать в современном сложном и рискогенном социуме. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку диагностического инструментария и комплексных программ формирования всей структуры данной культуры в образовательной практике.

Список литературы

1. Движение первых : общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи : официальный сайт. – URL: <https://будьвдвижении.рф/>(дата обращения: 25.12.2025).
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
3. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. – Текст : электронный // Консультант Плюс : справочная правовая система : [сайт]. – 2025. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 13.01.2026).
5. Рабочая программа учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» для учащихся 10-11 классов. – Текст : электронный. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/06/44_frp_obzr_10_11_klassy_06062025_itog-na-sajt.pdf (дата обращения: 25.12.2025).
6. Тазетдинов, Р.Р. Культура социально безопасного поведения как проблема школьного воспитания / Р. Р. Тазетдинов // Цивилизационные изменения современного мира, образования и человека: сборник материалов международной научно-практической конференции / науч. ред. В.В. Мороз; Оренбург. гос. ун-т. – Электрон. дан. – Оренбург: ОГУ, 2025. – С. 153–156.
7. Флиер, А.Я. Философские пролегомены к Нормативной теории культуры / А. Я. Флиер // Культура культуры. 2019. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://cult-cult.ru/the-philosophical-prolegomena-to-a-normative-theory-of-culture/>. (Дата обращения: 25.12.2025).

КАЧЕСТВО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ КЛЮЧЕВЫХ ПРОБЛЕМ

Телегин А.В., Неволина В.В., д-р пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы качества университетского образования и педагогические стратегии их преодоления. Анализируются системные вызовы: разрыв между теорией и практикой, низкая вовлечённость студентов, устаревание учебных программ, дефицит индивидуализации. Представлены современные педагогические подходы, их преимущества и недостатки. На основе анализа сформулированы рекомендации по внедрению педагогических инноваций для устойчивого развития высшего образования.

Ключевые слова: качество образования, высшее образование, педагогические подходы, активные методы обучения, проектное обучение, смешанное обучение.

Цель исследования. Выявить ключевые проблемы качества университетского образования и систематизировать педагогические подходы к их решению, оценив эффективность и ограничения современных образовательных стратегий.

Задачи исследования:

1. Определить основные проблемы, влияющие на качество университетского образования.
2. Проанализировать современные педагогические подходы к повышению качества обучения в вузе.
3. Описать механизмы внедрения активных и интерактивных методов обучения.
4. Оценить преимущества и недостатки педагогических инноваций.
5. Сформулировать практические рекомендации по совершенствованию образовательного процесса в университете.

Описание проблемы. Современное университетское образование сталкивается с комплексом взаимосвязанных проблем, снижающих его качество, рисунок 1.



Рисунок 1 - Комплекс проблем, снижающие современное университетское образование

Вышеперечисленные проблемы требуют системного пересмотра педагогических подходов к организации образовательного процесса в вузах.

Ниже представлены педагогические подходы и их применение.

Активные и интерактивные методы обучения - смещение акцента с пассивного восприятия информации на активное участие студентов в процессе познания. Эффект: повышение мотивации, развитие критического мышления, формирование профессиональных компетенций.

Проектное обучение - освоение знаний и навыков через реализацию реальных или смоделированных проектов. Преимущества: интеграция теории и практики, развитие soft skills, формирование портфолио.

Смешанное (blended) обучение - сочетание традиционных аудиторных занятий с онлайн-компонентами. Результат: гибкость графика, персонализация темпа обучения, экономия аудиторного времени.

Desktop. Формирующее оценивание - непрерывная диагностика и коррекция знаний вместо единовременных экзаменов. Преимущества: раннее выявление пробелов, снижение стресса, повышение осознанности обучения.

Индивидуализация образовательного процесса - учёт индивидуальных особенностей студентов (темп, стиль обучения, интересы). Результат: повышение академической успешности, снижение отсева.

На рисунке 2 представлены преимущества и недостатки педагогических подходов.

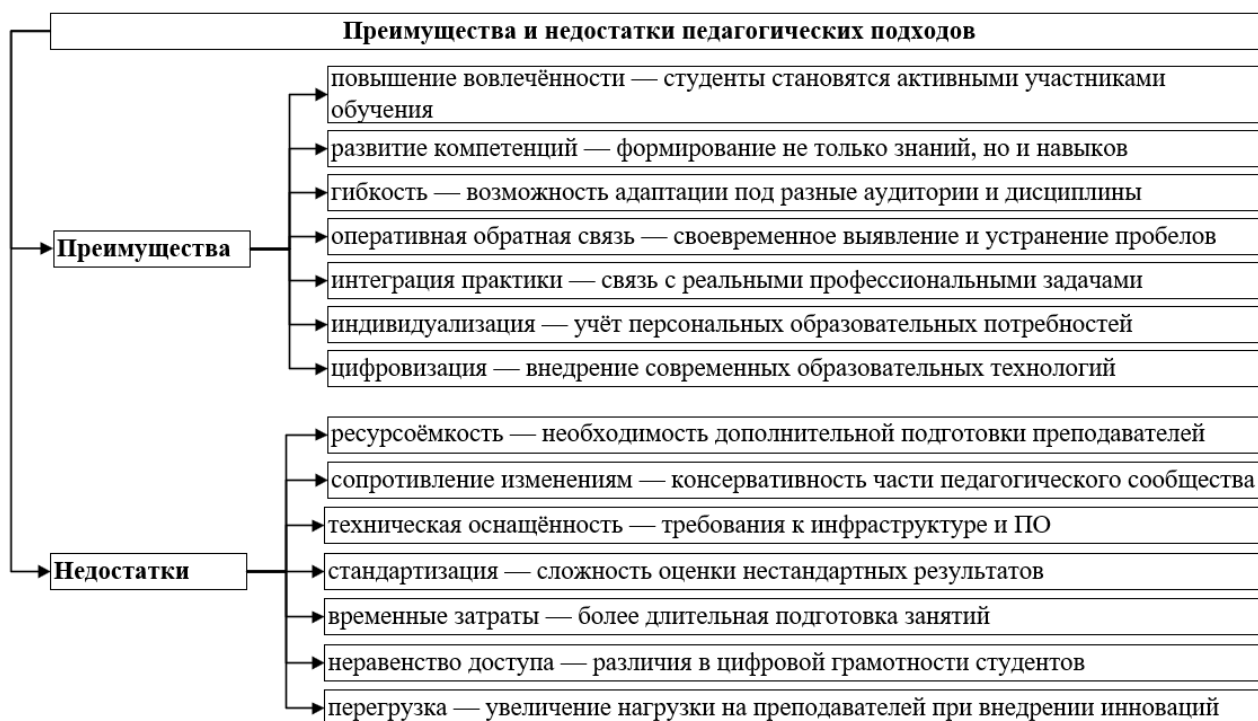


Рисунок 2 - Преимущества и недостатки педагогических подходов

Заключение. Качество университетского образования напрямую зависит от эффективности применяемых педагогических подходов. Современные стратегии - активные методы, проектное обучение, смешанные форматы и формирующее оценивание - позволяют: преодолеть разрыв между теорией и практикой; повысить вовлечённость и мотивацию студентов; обеспечить индивидуализацию обучения; интегрировать цифровые технологии; сформировать востребованные профессиональные компетенции.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (с изменениями и дополнениями).
2. Болотов В. А. Компетентностная модель современного специалиста // Высшее образование в России. — 2023. — № 5. — С. 45–52.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М.: Логос, 2022. — 384 с.
4. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. — Routledge, 2018. — 370 p.
5. Министерство науки и высшего образования РФ. (2024). Концепция развития высшего образования до 2030 года.
6. Материалы конференций «Инновации в высшем образовании» (2022–2024 гг.).

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ LSP: МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНТЕКСТОВ

Томин В. В., канд. пед. наук, доцент,
Еремина Н. В., канд. пед. наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Эволюция высшего образования в России в контексте глобализации и интеграции в международное научно-образовательное пространство обусловила пересмотр целей и методов обучения иностранным языкам. Федеральные государственные образовательные стандарты акцентируют необходимость формирования у выпускников не только профессиональных знаний, но и комплекса универсальных и общепрофессиональных компетенций, среди которых ключевое место занимает способность к коммуникации в иноязычной среде [12]. Для неязыковых вузов это означает переход от модели «язык как цель» к модели «язык как средство» достижения профессиональных и личностных результатов [10].

В этой связи перед кафедрами иностранных языков вузов России стоит сложная методическая задача: в условиях ограниченного количества аудиторных часов активизировать учебный процесс, повысить его практическую ориентированность и максимально учесть профессиональную специфику будущей деятельности студентов.

На наш взгляд, одним из наиболее адекватных ответов на этот вызов является широкое внедрение интерактивных методов, среди которых метод проектов *LSP (Language for Specific Purposes)* занимает лидирующие позиции благодаря своему комплексному, проблемно-ориентированному и личностно-значимому характеру [6]. Опыт его систематического применения в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык» на кафедре иностранных языков Оренбургского государственного университета (ФГБОУ ВО «ОГУ») представляет значительный интерес для обобщения и анализа.

Проектная методика уходит корнями в идеи прагматической педагогики Джона Дьюи и принципы деятельностного подхода [9]. Применительно к обучению языку посредством метода LSP сущность заключается в организации целенаправленной, мотивированной, самостоятельной или групповой деятельности обучающихся, направленной на создание конечного «продукта» (материального или интеллектуального) через решение значимой практической или исследовательской проблемы [1]. При этом иноязычная коммуникация становится неотъемлемым условием выполнения проекта на всех его этапах: от поиска информации в аутентичных источниках до презентации результатов.

Данный метод предполагает кардинальную **смену ролей**. Студент превращается из пассивного реципиента в активного субъекта, ответственного за процесс и результат своего обучения, а преподаватель вместо

контролирующего транслятора становится консультантом, тьютором и координатором. Образовательный процесс приобретает личностно-ориентированный характер, так как тематика и содержание проекта отталкиваются от интересов, жизненного опыта и профессиональных намерений студентов. Это создает мощный внутренний стимул к овладению языком, способствуя преодолению формализма и рутинности [2].

В контексте профессиональной направленности инженерно-технических специальностей ОГУ проектная работа позволяет естественным образом интегрировать иноязычную подготовку с профильными дисциплинами [13]. Язык становится инструментом для изучения специальности [3], а специальный контент – содержательной основой для развития речевых умений [7]. Это формирует у студентов целостное представление о будущей профессиональной деятельности в её международном измерении [11].

На кафедре иностранных языков ОГУ метод проектов применяется системно как в рамках текущей работы, так и в качестве формы рубежного и итогового контроля. Организация работы над проектом *Small Business* для студентов, изучающих деловой английский язык, служит типичным примером и включает следующие этапы:

1. Подготовительно-мотивационный этап. Преподаватель формулирует общую тематическую рамку («Малый бизнес»), знакомит студентов с целями, задачами, требованиями к конечному «продукту» (письменный отчет, презентация) и четкими критериями оценки (языковая грамотность, содержательная глубина, логика изложения, креативность, качество презентации и ответов на вопросы).

2. Планирование и аналитический этап. Студенты в малых группах или индивидуально:

– выявляют конкретную проблему в рамках общей темы (например, «Разработка бизнес-плана стартапа в IT-сфере для выхода на международный рынок»);

– определяют цели и задачи своего мини-исследования;

– составляют детальный план работы, распределяют роли (в случае группового проекта);

– проводят поиск и предварительный анализ аутентичных источников информации (зарубежные бизнес-порталы, case studies, профессиональная / специализированная литература и научные труды).

3. Этап реализации и обработки информации. Студенты самостоятельно работают с отобранными материалами: переводят, систематизируют данные, проводят сравнительный анализ, формируют аргументацию. Преподаватель выполняет консультативную функцию, помогая преодолеть языковые и методические трудности.

4. Этап обобщения, создания «продукта» и оформления результатов. На основе обработанной информации готовится итоговый материал: структурированный письменный доклад на английском языке и комплекс презентационных материалов (слайды, инфографика).

5. Этап презентации и рефлексии. Проходит публичная защита проекта перед аудиторией студентов и преподавателей. Презентация включает не только монолог, но и ответы на вопросы, дискуссию, что моделирует реальные профессиональные ситуации (отчет на совещании, переговоры с инвесторами). После защиты проводится коллективное обсуждение результатов, сильных и слабых сторон работы.

Применение проектной методики в обучении деловому иностранному языку обеспечивает синергетический эффект, развивая широкий спектр компетенций: **языковая и профессионально-коммуникативная** – углубление терминологического запаса, совершенствование умений всех видов речевой деятельности (чтение аутентичных текстов, письмо деловых документов, устная монологическая и диалогическая речь), освоение жанров профессионального дискурса [4]; **интеллектуально-исследовательские умения** – критический анализ информации, выдвижение и проверка гипотез, синтез идей из разнородных источников, структурирование и логическое изложение материала [5]; **креативные и проектные умения** – генерация оригинальных идей, прогнозирование, нахождение нестандартных решений поставленной проблемы [14]; **социально-личностные и метапредметные компетенции** – эффективная работа в команде, распределение задач, управление временем (тайм-менеджмент), развитие ответственности за общий результат, навыки публичных выступлений и аргументированной полемики [8].

Опыт кафедры иностранных языков ОГУ демонстрирует, что метод проектов LSP является высокоэффективной технологией, позволяющей реализовать основные принципы ФГОС ВО, который способствует:

1. Интеграции языковой и профессиональной подготовки.
2. Формированию субъектной (активной, автономной и ответственной) позиции студента.
3. Созданию аутентичной и мотивирующей образовательной среды.
4. Комплексной оценке сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в действии.

Основными вызовами остаются большая трудоемкость для преподавателя (индивидуальный подход, консультирование) и необходимость выделения достаточного количества учебного времени.

Перспективным направлением развития видится более тесная интеграция с цифровыми инструментами и ИИ (создание веб-проектов, блогов, видеопрезентаций), организация межвузовских и международных студенческих проектов на английском языке, а также разработка банка типовых проектных заданий для различных направлений подготовки.

Список литературы

1. Бочкарева, Т.С. Формирование иноязычной компетенции студентов в информационном поле кросскультурного взаимодействия / Т.С. Бочкарева, В.В. Томин // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – №6. – DOI: 10.12731/2218-7405-2015-6-27.

2. Еремина, Н.В. Взаимодействие в развитии иноязычной речевой деятельности студентов нелингвистических специальностей / Н.В. Еремина, В.В. Томин, А.Ю. Богомолова // Мир науки. – 2016. – Т.4. – №2. – С. 14.
3. Еремина, Н. В. Возможности применения учебной игры на занятии по иностранному языку / Н. В. Еремина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2003. – № 4. – С. 30-35. – EDN VUQOWB.
4. Еремина, Н. В. Самостоятельная работа студентов с фономатериалом в условиях неязыкового бакалавриата / Н. В. Еремина, В. В. Томин // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : Материалы Всероссийской научно-методической конференции , Оренбург, 29–31 января 2014 года. – Оренбург: ООО ИПК "Университет", 2014. – С. 2728-2732. – EDN SXBWCX.
5. Еремина, Н. В. Стилистические особенности перевода английских газетно-публицистических текстов / Н. В. Еремина, М. Ю. Крапивина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – № 5(202). – С. 71-78. – DOI 10.23951/1609-624X-2017-5-71-78. – EDN VANANM.
6. Крапивина, М. Ю. Технологические аспекты обучения студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению / М. Ю. Крапивина, Т. С. Бочкарева, В. В. Томин // Дискуссия. – 2016. – № 6(69). – С. 130-136. – EDN WEEUAT.
7. Сахарова, Н. С. Кросскультурное взаимодействие студентов: прикладные и процедурные особенности полидисциплинарного феномена / Н. С. Сахарова, В. В. Томин // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 2. – С. 32. – EDN GHFIVB.
8. Сахарова, Н. С. Культурно-образовательная среда в полинациональных группах: развивающий потенциал кросскультурного взаимодействия / Н. С. Сахарова, В. В. Томин // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 10(210). – С. 144-148. – EDN ZXFOYN.
9. Томин, В. В. Технологии взаимодействия как фактор развития речевой деятельности студентов : специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Томин Виталий Вячеславович. – Оренбург, 2006. – 203 с. – EDN NNVQZL.
10. Усов, С. С. Принципы формирования иноязычной компетентности студентов неязыковых специальностей в условиях цифровизации образования / С. С. Усов, Г. А. Хорохина, В. В. Томин [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 3-2. – С. 103-107. – DOI 10.37882/2223-2982.2024.3-2.33. – EDN HBSJAJ.
11. Sakharova, N. S. Intercultural Sensitivity as Condition of Academic Mobility Success / N. S. Sakharova, V. V. Moroz, N. V. Yankina [et al.] // 7th International Scientific and Practical Conference "Current issues of linguistics and didactics: The interdisciplinary approach in humanities" (CILDIAH 2017) :

Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference "Current issues of linguistics and didactics: The interdisciplinary approach in humanities (CILDIAH 2017)", Volgograd, 10–12 мая 2017 года. Vol. 97. – Volgograd: Atlantis Press, 2017. – P. 302-306. – EDN ZCFTPH.

12. Stukalova, O. V. Cultural and educational environment of poly-national scientific creative groups: Developing potential and principles of creation / O. V. Stukalova, T. G. Ilkevich, S. S. Ostanina [et al.] // *Man in India*. – 2017. – Vol. 97, No. 14. – P. 173-183. – EDN XNIDZV.

13. Tomin, V.V. Culturological and axiological issues of students' cross-cultural interaction in the information field / V. V. Tomin, T. S. Bochkareva, A. Y. Bogomolova [et al.] // *Man in India*. – 2017. – Vol. 97, No. 25. – P. 263-283. – EDN RXYFCX.

14. Tomin, V. V. University students' self-development through the online cross-cultural interaction in the foreign language information field / V. V. Tomin, N. V. Eremina // *Вестник Оренбургского государственного университета*. – 2016. – No. 1(189). – P. 71-75. – EDN VURTSJ.

ПОДГОТОВКА ИНЖЕНЕРОВ-ИНТЕГРАТОРОВ ДЛЯ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СТРОИТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА РЕГИОНА

**Турамуратова Н.К., Пищухин А.М., д-р техн. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Цифровая трансформация строительной отрасли - стратегический императив, от успеха которого зависит конкурентоспособность экономики региона. Её реализация сдерживается острым дефицитом специалистов, способных соединять глубокое знание строительных технологий с компетенциями в области проектирования и внедрения сложных управленческих систем. Преодоление этого кадрового разрыва требует не точечных мер, а системного подхода, охватывающего все аспекты подготовки - от технической оснащённости до формирования профессиональной культуры. Университетский комплекс, обладающий уникальной концентрацией ресурсов в области образования, науки и социального проектирования, является естественной платформой для разработки и реализации такого подхода [1].

Система подготовки кадров для цифровой трансформации строительного кластера рассматривается как иерархическая структура, включающая пять взаимосвязанных уровней. Каждый уровень решает свою специфическую задачу, но их совокупность обеспечивает формирование целостной компетенции.

На компонентном уровне определяется и осваивается набор конкретных технологий и инструментов, составляющих основу цифровой трансформации. Это фундамент, без которого невозможна практическая деятельность. В контексте строительства компонентный уровень включает:

Инструменты стратегического анализа. Системы бизнес-интеллекта (BI), предиктивной аналитики для оценки инвестиционных рисков и планирования портфеля проектов.

Технологии тактического управления. Платформы информационного моделирования (BIM) с функционалом автоматического выявления коллизий (clash-detection), системы управления проектами и ресурсами.

Инструменты оперативного контроля. Диспетчерские системы, мобильные приложения для учёта работ, виртуальные ассистенты, работающие по принципу сократовского диалога.

Средства сбора данных. Технологии интернета вещей (IoT), компьютерного зрения и дополненной реальности (AR) для мониторинга состояния конструкций и оборудования.

Формирование компетенций на компонентном уровне обеспечивает знание «инструментария будущего» и является необходимой основой для системной интеграции.

На системном (интеграционном) уровне отдельные компоненты объединяются в единую, связанную систему, подобную корпоративной среде общих данных (CDE). Это требует формирования компетенций по проектированию архитектур, обеспечению интероперабельности и организации сквозных информационных потоков.

Проектирование единой архитектуры данных: способность спроектировать централизованное хранилище, аккумулирующее данные со всех этапов и уровней управления, является ключевой. Это позволяет видеть проект как целостный объект.

Обеспечение динамической обратной связи: инженер-интегратор должен понимать и проектировать взаимовлияние компонентов. Например, изменение бюджета на стратегическом уровне должно автоматически корректировать параметры в BIM-модели и генерировать новые сценарии на оперативном уровне.

Интеграция с внешними системами: критически важной становится компетенция интеграции учебных и проектных решений с действующими отраслевыми платформами (Autodesk Revit, 1С и др.), что моделирует условия реальной профессиональной среды.

Системный уровень формирует мышление архитектора сложных цифровых систем, а не просто пользователя отдельных программ [4].

Процессный уровень отвечает за перепроектирование реальных бизнес-процессов строительного предприятия с учётом возможностей, предоставляемых цифровой экосистемой. Формируются компетенции анализа, моделирования и оптимизации деятельности [1].

Моделирование сквозных процессов: использование методологий (например, IDEF0) для формализации процессов управления материальными ресурсами, качеством, документацией, что позволяет выявить узкие места и точки автоматизации.

Перераспределение ролей: понимание того, как внедрение системы меняет функции сотрудников: прораб становится не только контролёром, но и оператором данных; проектировщик - участником постоянного процесса актуализации BIM-модели на основе данных с площадки.

Проектирование взаимодействия: организация работы в единой цифровой среде между заказчиком, генподрядчиком, субподрядчиками и надзорными органами, что минимизирует потери информации и времени.

На процессном уровне происходит переход от владения технологиями к умению менять с их помощью организацию работы.

Любая цифровая трансформация требует инвестиций. Уровень экономического сопровождения формирует компетенции по обоснованию, планированию и оценке эффективности таких вложений. Расчёт экономического эффекта: способность строить финансовые модели, оценивающие возврат на инвестиции (ROI) от внедрения информационной системы через снижение сроков строительства, уменьшение переделок, оптимизацию логистики.

Управление проектом внедрения: составление бюджета, календарного плана, оценка рисков и формирование команды для реализации проекта цифровизации.

Работа в нормативном поле: понимание государственных стратегий цифровой трансформации, стандартов (в т.ч. новых ГОСТов, регулирующих применение ИИ в строительстве и образовании) и механизмов государственно-частного партнёрства. Этот уровень готовит инженера к диалогу с руководством и инвесторами на языке экономической целесообразности.

Высший уровень модели, социальный, охватывает гуманитарный аспект, формируя социальную ответственность, профессиональную этику и «мягкие» навыки (soft skills), критически важные в цифровую эпоху.

Культура управления, основанного на данных (data-driven): воспитание установки на принятие решений, основанных на анализе данных, а не на интуиции или устаревших практиках.

Развитие универсальных компетенций (soft skills): цифровая среда усиливает потребность в командной работе, лидерстве, коммуникации для координации виртуальных команд, управлении изменениями и разрешении конфликтов [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Этика и безопасность: понимание этических дилемм, связанных с использованием ИИ, алгоритмическими решениями, защитой персональных и коммерческих данных. Формирование осознанной цифровой автономии и противодействие рискам технологической зависимости.

Социальный уровень завершает формирование инженера-интегратора как ответственного профессионала, чья деятельность направлена не только на технологический, но и на социальный прогресс [1,5].

Университетский комплекс является идеальной средой для апробации данной модели. Её реализация может быть осуществлена на примере сквозного проектного модуля, построенного вокруг разработки и обоснования информационной системы управления строительным производством.

На компонентном уровне студенты осваивают конкретные BIM-инструменты, системы планирования, принципы работы с IoT-платформами в рамках лабораторных работ.

Архитектура, связывающая эти компоненты в единую модель, проектируется на системном уровне, используя методы системного анализа.

На процессном уровне происходит моделирование и оптимизация конкретных строительных процессов (например, документооборота при сдаче объекта) с учётом новой системы.

Четвёртый уровень, экономического сопровождения, нацелен на трансформацию технологического проекта в экономически обоснованное бизнес-решение. Его ключевая задача - подготовка обучающихся к формированию экономического обоснования для внедрения цифровых систем: от составления сметы затрат и планирования бюджета внедрения до моделирования и расчета потенциального экономического эффекта (ROI) для компаний строительного кластера региона.

На социальном уровне проводятся дискуссии об этических аспектах мониторинга персонала с помощью датчиков, ответственности за данные в BIM-модели, анализируются социальные последствия цифровизации для отрасли [3].

Такой модуль, реализуемый совместно кафедрами строительного профиля, информационных технологий, экономики и социогуманитарных дисциплин, становится наглядным примером междисциплинарного синтеза, который и является сутью подготовки инженера-интегратора. Результатом становится не просто дипломный проект, а комплексное, всесторонне проработанное предложение по цифровой трансформации, готовое к апробации в регионе.

Предложенная пятиуровневая модель подготовки инженеров-интеграторов представляет собой системный ответ на комплексный вызов цифровой трансформации строительного кластера. Она выходит за рамки традиционного технологического обучения, интегрируя в образовательный процесс системное мышление, процессный подход, экономическую грамотность и социальную ответственность.

Университетский комплекс, обладая необходимым разнообразием научно-образовательных ресурсов, выступает единственным институтом, способным реализовать данную модель в полном объеме. Внедрение такого подхода через новые форматы проектного и междисциплинарного обучения не только позволит готовить кадры, адекватные запросам времени, но и укрепит роль университета как генератора инноваций и центра компетенций для регионального развития. Таким образом, инвестиции в создание образовательных экосистем, основанных на принципах многоуровневого синтеза, становятся стратегическим вкладом в технологический суверенитет и устойчивое развитие региона [2,4].

Список литературы

1 Ахмедьянова Г.Ф., Пищухин А.М. Онтологический подход к проектированию научно-производственных систем // Онтология проектирования. 2022. Т.12, № 1(43). С.57-67. DOI:10.18287/2223-9537-2022-12-1-57-67.

2 Бычков К.Н. Процессный подход к управлению строительными проектами в нефтегазовой отрасли: перспективы и преимущества // Дискуссия. - 2024. - Вып. 133. - С. 130-144.

3 Бычков К.Н. Определение критических процессов в реализации проектов строительства объектов нефтегазопереработки // Дискуссия. - 2025. - Вып. 135. - С. 131–140.

4 Ахмедьянова Г.Ф., Ломухин И.А., Пищухин А.М. Выявление независимых частей страт в модели системы управления производством. Моделирование, оптимизация и информационные технологии. 2025;13(3). URL: <https://moitvivr.ru/ru/journal/pdf?id=1987> DOI: 10.26102/2310-6018/2025.50.3.021

5 Ахмедьянова Г.Ф. Моделирование процессов : монография / Ахмедьянова Г.Ф., Пищухина Т.А., Пищухин А.М. - Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2024. - 162 с. - ISBN 978-5-7410-3332-6. \

6 Ахмедьянова Г.Ф. Основы многоуровневого управления в организационно-технических системах : монография / Ахмедьянова Г. Ф., Пищухин А. М.; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования «Оренбург. гос. ун-т». - Оренбург : ОГУ, 2020. - 162 с. - ISBN 978-5-7410-2488-1.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА: ОТРАЖЕНИЕ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

**Умурзаков Н.И., Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент,
Неволина В.В., д-р пед. наук, доцент**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Формирование проектных компетенций студентов университета является сегодня важной задачей системы высшего образования. В этой связи, актуальны вопросы, связанные с организацией проектной деятельности студентов, поиском наиболее эффективных методов и технологий реализации проектного подхода в образовательном процессе.

Роль проектной деятельности состоит в том, что в процессе ее реализации осуществляется развитие у студентов навыков работы с информацией (ее поиск, анализ, переработка, хранение, копирование, передача и др.), выявления и решения проблем профессионально-ориентированного характера; развитие критического мышления; формирование навыков работы в команде; развитие готовности к определению рисков и ресурсов при выполнении проектов; формирование умений осуществлять деятельность по координации, регулированию, контролю деятельности.

Проектное обучение в системе высшего образования – это действенный инструмент, способствующий развитию у студентов критического мышления, способности к самообразованию и умению самостоятельно структурировать знания, а также ориентироваться в огромном информационном пространстве. Проектная деятельность ориентирована на самостоятельную работу студентов по выполнению как индивидуальных, так и групповых проектов. Работа по разработке студентами университета социально-ориентированных проектов осуществляется в рамках изучения учебной дисциплины «Основы проектной деятельности. Общественные проекты».

Целью данной статьи выступает анализ исследований по проблеме организации проектной деятельности студентов университета.

Проведенный анализ научной литературы позволил уточнить, что понятие «проектная деятельность» трактуется по-разному в многочисленных научных и учебно-методических работах.

В таблице 1 представлена характеристика понятия «проектная деятельность» с позиции ряда исследователей.

Таблица 1 – Дефиниции понятия «проектная деятельность»

Исследователи	Проектная деятельность
Ю.В. Подповетная, И.А. Кравченко, А.Д. Подповетный [15]	Проектная деятельность трактуется как «мотивированная самостоятельная деятельность, ориентированная на решение определенной практически или теоретически значимой проблемы, оформленная в виде конечного продукта.»
И. М. Дудина [10]	Проектная деятельность – это уникальная деятельность, направленная на достижение заранее определенного результата, создание определенного уникального продукта или услуги.
Д.О. Нагорный, С.М. Щербаков [12]	Проектная деятельность – это педагогическая технология, позволяющая глубже освоить как методы профессиональной деятельности, так и предметную область.
И.С. Дмитриева, Д.Н. Мелихова [9]	Проектная деятельность как средство управления перспективным развитием является социальным явлением и зависит от индивидуальных качеств личности, способности применять имеющиеся знания и умения, направленная на развитие творческих способностей, логического мышления и вызванная появлением инновационных технологий.
В.В. Солтис, О.Е. Беззубенкова [16]	Проектная деятельность трактуется как совокупность мероприятий, направленных на освоение студентами в процессе обучения (по учебным планам и сверх них) методов, приёмов и навыков ведения научных исследований и реализации проектов, а также – на поощрение их самостоятельности и инициативы
Л.Ю. Негрובהа [13]	Проектная деятельность – это «самостоятельная практико-ориентированная работа интегративного характера, в которой учащийся решает конкретные учебные, исследовательские, культурные, социальные или прикладные задачи, наполненные образовательным содержанием и практическим смыслом для учащегося»
А.Р. Маркова, О.И. Аладко [11]	Проектная деятельность – это один из ключевых инструментов, способствующих формированию практических навыков и профессиональной ориентации студентов
Е.В. Михалкина, А.Ю. Никитаева, Н.А. Косолапова [14]	Проектная деятельность – это совокупность действий, направленных на решение конкретной задачи в рамках проекта, ограниченного целевой установкой, сроками и достигнутыми результатами (или продуктами)

Методология проектной деятельности раскрыта достаточно обширно в существующих исследовательских работах. Так, Е.Ю. Бикметов с соавторами предлагает такие формы реализации проектной деятельности в университете: внедрение проектных Agile-технологий в образовательный процесс, грантовая поддержка молодежных стартапов, разработка междисциплинарных проектов студентами и профессорско-преподавательским составом вузов совместно с предприятиями и организациями разных отраслей экономики и т.д.

Н.Н. Баркова, А. В. Карпенко поднимают проблему, заключающуюся в том, что образовательные организации не проявляют интереса к проектной деятельности студентов, а если и есть проявление, то такие проекты заказываются у частных компаний [1].

Т.А. Бельчик отмечает, чтобы добиться успешной реализации проектного подхода, необходимо грамотное управление, но специалистов, способных инициировать проект, не хватает и поэтому необходимо формировать вузам курсы, связанные с проектной деятельностью [3].

Гибкие методы проектной деятельности описывает Т.А. Бельчик. Он предлагает использовать такие методы: включенное наблюдение, опросные и статистические методы (используются при обработке исходных данных).

Ю.В. Гришина с соавторами предлагает ввести технологию наставничества в проектную деятельность студентов в вузах, разработать и внедрить единые стандарты наставничества, создать специальные программы подготовки наставников, внедрить информационные технологии в процесс наставничества и создать модель пожизненного наставничества [7].

Д.О. Нагорный, С.М. Щербаков предлагают собственную классификацию проектов по: типу (научно-исследовательские, учебные, технические), исполнителю (индивидуальные, групповые, смешанные группы), заказчику (университет, инициативные, внешние организации, гранты), продолжительности (мгновенные, один семестр, долговременные) и интеграции (внутри дисциплины, ВКР, СНК, иные).

Проектный подход предлагает множество преимуществ, но между тем и недостатков и усложняющих фактор в образовательном процессе. Например, как отмечает М.В. Фадеева, проектная деятельность способствует более высокому уровню подготовки будущих специалистов в области педагогики и психологии, так как она представляет собой не только учебную деятельность, но и исследовательскую, воспитательную, конструктивную и творческую, и позволяет студентам развивать универсальные социальные компетенции, которые имеют высокую ценность в любой сфере деятельности [17].

Авторы (О.А. Брель, Н.В. Кавкаева) с помощью SWOT-анализа применения проектной деятельности в профессиональной подготовке студентов географических направлений, выявили, что проектная деятельность обладает рядом недостатков:

– большинство проектов для реализации требует много времени, и это может вызвать непонимание результатов проектной деятельности среди студентов;

– проектная деятельность требует от студентов высокой мотивированности, креативного подхода, высокой подготовленности – при отсутствии данных качеств, проектная деятельность становится неэффективной;

– использование метода проектов в ходе подготовке занятия преподавателем является трудоемким процессом [5].

А также проектная деятельность может нести такие угрозы, как:

– риск неудачи;

– проект может не соответствовать нуждам в реальной жизни;

– недооценка работодателями географических исследований в проектах из-за отсутствия четкого понимания специфики деятельности профессиональных географов и т.д.

Как отмечают авторы, несмотря на многие недостатки и риски, которое влечет собой проектная деятельность, у нее есть много положительных моментов. Например, проектная деятельность развивает практические навыки у студентов (создание карт, анализ пространственных и статистических данных и др.), формирует комплексное восприятие географической картины мира, развивает навыки коммуникации у студентов и т.д.

Это показывает, что проектная деятельность в отличие от более традиционных форм образования требует от студентов и от педагогов более креативного подхода и отказов от «регламентированности» учебного процесса.

Е.Ю. Бикметов с соавторами поднимает проблему, заключающаяся в том, что меры поддержки студенческих инновационных проектов слабо дифференцируются, что указывает на малое понимание студентами возможностей каждой меры поддержки [4].

Для решения данных проблем было предложено акцентировать внимание в методических сопровождениях на развитие предпринимательской инициативы и мышления, создать условия для повышения мотивации студентов участвовать в проектной деятельности, через проекты связать теоретические знания с практикой и акцентировать поддержку СИП на обеспечение успешного развития проектов до технологической стадии.

Еще одну проблему проектной деятельности выделяют А.И. Громова и Павловский П.В. По мнению авторов, она заключается в недостаточной подготовленности сотрудников управлять проектной деятельностью в вузах. Для решения этой проблемы авторы предлагают аутсорсинг, т.е. «передача части функций управления сторонним организациям», что позволило бы разгрузить сотрудников и эффективнее достигать целей проектной деятельности [8].

Для подтверждения эффективности проектного подхода в образовательной деятельности, А.Н. Волкова разработала экспериментальное направление подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» по учебной дисциплине «Организация проектного обучения обучающихся» и провели экспериментальное обучение, в котором приняли участие 112 студентов РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева [6].

Результаты показали, что после проведения экспериментального обучения, повысились такие показатели, как: результаты и время прохождения теста оценки знаний на 30% и 40% соответственно.

В данном эксперименте авторами было выявлено, что необходимые качества по успешной организации проектной-исследовательской деятельности будущими педагогами-студентами развивались в ходе экспериментального обучения.

В статье «Инновационное взаимодействие вуза и школы в рамках совместной организации проектной деятельности студентов педагогических направлений подготовки и обучающихся общеобразовательных организаций» авторы представляют различные варианты инновационного взаимодействия вуза и школы в рамках совместной организации проектной деятельности студентов педагогических направлений подготовки и обучающихся общеобразовательных организаций и роль цифровых технологий в проектной деятельности студентов вузов (С. В. Белов, И. В. Белова, Ю. А. Крылова, В. А. Смирнов) [2].

Таким образом, анализ исследований по проблеме организации проектной деятельности студентов университета позволил подтвердить ее актуальность. Проектная деятельность, несмотря на существование большого количества исследований, все еще требует более детального изучения и поиска наиболее эффективных технологий проектной деятельности, обеспечивающих качество формирования проектных компетенций студентов университета.

Список литературы

1. Баркова, Н.Н. Проблемы организации проектной деятельности студентов педагогических университетов / Н.Н. Баркова, А. В. Карпенко // Проблемы современного образования. – 2022. – №. 4. – С. 151-164.

2. Белов, С.В. Инновационное взаимодействие вуза и школы в рамках совместной организации проектной деятельности студентов педагогических направлений подготовки и обучающихся общеобразовательных организаций / С. В. Белов, И. В. Белова, Ю. А. Крылова, В. А. Смирнов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 6.

3. Бельчик, Т. А. Развитие навыков управления проектами в университете как драйвер регионального развития / Т.А. Бельчик // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. – 2024. – Т. 9. – №. 4 (34). – С. 620-629.

4. Бикметов, Е. Ю. Организационные, методические и мотивационные аспекты управления студенческими инновационными проектами / Е. Ю. Бикметов, М. А. Бронников, Е. В. Кузнецова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2023. – №. 4. – С. 21-37.

5. Брель, О.А. Проектная деятельность в профессиональной подготовке студентов географических направлений / О.А. Брель, Н. В. Кавкаева //

Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2025. – № 2(58). – С. 133-142.

6. Волкова, А. Н. Условия формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организации проектно-исследовательской деятельности / А. Н. Волкова // Международный научный журнал. – 2024. – № 4(97). – С. 64-71.

7. Гришина, Ю. В. Управление проектной деятельностью студентов университета на основе технологии наставничества / Ю. В. Гришина, Е. С. Калинина, Е. А. Гринева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №. 86-4. – С. 70-73.

8. Громова, А. И. Понятие, сущность и роль студенческой проектной деятельности и место проектного офиса в структуре ее управления / А. И. Громова, П. В. Павловский // Вестник университета. – 2023. – №. 10. – С. 40-46.

9. Дмитриева, И. С. Организация проектной деятельности студентов / И. С. Дмитриева, Д. Н. Мелихова // Теория, методика обучения и воспитания в современном образовательном пространстве: материалы III всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Волгоград, 11 февраля 2020 года / Под общей редакцией А.Н. Бурова. – Волгоград: Общество с ограниченной ответственностью "Сфера", 2020. – С. 21-25.

10. Дудина, И.М. Основы проектной деятельности: учебно-методическое пособие / И.М. Дудина. – Ярославль: ЯрГУ, 2019. – 28 с.

11. Маркова, А.Р. Оценка эффективности проектной деятельности как инструмента профессиональной ориентации студентов / А.Р. Маркова, О. И. Аладко // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №. 6-1 (105). – С. 136-142.

12. Нагорный, Д. О. Проектная деятельность в вузе: особенности, проблемы, технологии управления / Д. О. Нагорный, С. М. Щербаков // Информатизация в цифровой экономике. – 2021. – Т. 2. – №. 4. – С. 167-180.

13. Негрובה, Л. Ю. Организация проектной деятельности студентов в контексте сохранения российской ментальности / Л. Ю. Негрובה // Литературное обозрение: история и современность. – 2015. – №. 5. – С. 198-201.

14. Организация проектной деятельности [Электронный ресурс]: учебное пособие / под ред. Е.В. Михалкиной, А.Ю. Никитаевой, Н.А. Косолаповой. – Ростов-на-Дону: И-во Южного федерального ун-та, 2016. – 146 с.

– Режим доступа: <https://cchgeu.ru/upload/iblock/a46/mdox9f42rga4er1b10b0tb8uhss021mn/Organizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-Uchebnoe-posobie.pdf>.

15. Подповетная, Ю. В. Цифровые аспекты управления проектной деятельностью студентов / Ю. В. Подповетная, И. А. Кравченко, А. Д. Подповетный // Управление в современных системах. – 2022. – №. 4 (36). – С. 55-66.

16. Солтис, В.В. Системный подход к организации научно-исследовательской и проектной деятельности студентов (на примере профессиональной подготовки биологов в педагогическом университете) / В. В.

Солтис, О. Е. Беззубенкова // Поволжский педагогический поиск. – 2018. – №. 4. – С. 19-27.

17. Фадеева, М.В. Проектная деятельность как средство формирования универсальных компетенций в Вузе / М. В. Фадеева // Казанская наука. – 2023. – № 11. – С. 66-68.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

Федорова О.И., канд. экон. наук, доцент

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Качество высшего образования – это одна из актуальных и нередко дискуссионных проблем, о чем свидетельствует значительное число публикаций в академической литературе. Целью данной работы выступает не определение критериев (признаков) качества или, например, разработка авторской трактовки вышеуказанного понятия, а выявление проблем и возможностей формирования экономического знания у обучающихся в университете, которое отвечает формальным и неформальным требованиям, установленным на текущем этапе развития общества. При этом под качеством высшего образования будем понимать некий эталон, признаваемый профессиональными участниками высшей школы, а также результат образовательного процесса, удовлетворяющий как запросам самих обучающихся, так и общества, а это, прежде всего, подготовка соответствующих профессионалов (специалистов) [1].

Следует напомнить, что неотъемлемой частью современного вузовского образования по всем направлениям подготовки является изучение в большем или меньшем объеме такой дисциплины, как «Экономика» (или ее производных вариантов). Конечным результатом данного процесса должно стать освоение обучающимися универсальной компетенции, предполагающей способность принимать ими обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности. Однако, как показала практика, существует ряд серьезных ограничений, препятствующих получению обозначенного результата соответствующего качества. Одно из них заключается в том, что в рамках установленной матрицы компетенций высшим учебным заведениям разрешается (с учетом сложившихся в них неформальных правил) самостоятельно определять объем и структуру дисциплины, ее место в учебных планах, что не может обеспечить единого качества экономического знания у обучающихся разных образовательных организаций страны.

В определённой степени подтверждением неэффективности перехода на «индивидуальные вузовские модели» можно считать разработку по предложению Министерства науки и высшего образования единого учебника по экономике для студентов непрофильных направлений подготовки – «Очерки по экономике и экономической науке».

Еще одним препятствием на пути формирования высокого качества университетского знания следует признать относительную доступность высшего образования, что снизило «входящий» средний базовый уровень школьной подготовки поступающих в высшие учебные заведения и, как

следствие, привело к вынужденному «упрощению» глубины изучаемых в рамках разных дисциплин вопросов, не обходя стороной и «экономическую составляющую» учебных планов.

Не требует отдельного доказательства факт того, что результат познавательного процесса значительно повышается в условиях наличия у обучаемого так называемого критического мышления, которое, будучи полифункциональным, способно обеспечить контроль качества формируемого знания «снизу» (от того, на кого направлено действие). Однако в высшие учебные заведения поступают уже относительно сформированные индивиды, чаще всего выступающие носителями «клипового сознания» и попадающие в «ловушку качества знаний» профессорско-преподавательского состава учебного заведения. При этом «окном возможностей» для обучающихся можно было бы считать доступность онлайн-курсов и прочих учебных материалов по экономике в интернет-пространстве, что теоретически способно решить проблему неравенства в процессе потребления качественной информации, но барьерами в современных условиях становятся отсутствие мотивации и низкая самодисциплина потенциальных обладателей соответствующих знаний.

Формирование у обучающихся экономического знания – это безусловно процесс производства определенного продукта, что требует соответствующих ресурсов, а одним из наиболее значимых в системе высшего образования выступает профессорско-преподавательский состав (ППС). Если более зрелые преподаватели, как правило, имеют преимущества знаниевого и методического уровня (это было практически аксиомой до начала XXI века), то молодые, проигрывая на «предметном поле», в силу отсутствия межпоколенческих различий или близости ценностных установок со студентами, способны стать педагогом-наставником, продуктивно применяя технологии активного обучения [2] и выстраивая более результативную коммуникацию с обучающимися.

Цифровые платформы и инструменты, быстрое развитие технологии искусственного интеллекта, перенос экономической деятельности в электронную среду – все это нередко снижает конкурентоспособность работников старшего возраста. Несмотря на более быструю адаптацию молодых преподавателей к новому информационному полю, их доля в составе ППС остается крайне низкой, обостряя проблему качества вузовского образования не только в краткосрочном, но и долгосрочном периодах.

Приращение любого знания, в том числе и экономического, предполагает активную работу обучающегося, которая может включать в себя и участие в конференциях. Последнее становится все менее востребованной формой у студентов в силу необходимости большой индивидуальной предварительной работы с научными статьями (монографиями, справочной литературой, прочими источниками информации) и защиты полученных результатов, а также плохо сформированных навыков публичных выступлений. Усугубляет отмеченную проблему часто используемая в системе высшего образования тестовая проверка качества полученных знаний.

В заключении хочется напомнить, что впервые экономические знания приобретают самостоятельную форму или «отпочковываются от прочих» еще до нашей эры в работах Ксенофона и Аристотеля. За столь длительный промежуток времени их развитие находилось под воздействием множества субъективных и объективных факторов, менялось представление об их истинности, научной и практической значимости, применялись разные критерии и инструменты для оценки их качества. При этом неизменным остается одно - они выступают отражением состояния производительных сил и производственных отношений, поэтому и качество экономического знания неизбежно становится производным от качества познания окружающей действительности, от желания субъекта понимать происходящее, следовательно, важнейшая задача высшей школы – сформировать потребность у участников образовательного процесса в самонаблюдении, в изучении экономической деятельности несмотря на многообразие «вызовов».

Список литературы

1. Лацвеева А.В. Качество высшего образования: операционализация понятия // Гуманитарии юга России. – 2021. - №4– С.149-159.
2. Эфендиева Н. Д., Сергеева М. Г. Особенности формирования экономической культуры студентов в системе высшего образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – №2. – С. 256– 269. – URL: <https://e-koncept.ru/2025/251031.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11031

ВНЕДРЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА (ИИ) В МЕДИАМЕНЕДЖМЕНТ НА ПРИМЕРЕ ОРЕНБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

**Хабибулина А.Р., Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Аннотация: за последние пять лет медиаменеджмент в высших учебных заведениях претерпел радикальные изменения. Если ранее он ограничивался, как правило, выпуском газет, организацией пресс-конференций и поддержанием отношений со СМИ, то сегодня это комплексная система управления всеми цифровыми коммуникациями, влияющая на репутацию ВУЗа, привлечение абитуриентов и, соответственно, позиционирование вуза среди «конкурентов». Внедрение искусственного интеллекта в эту сферу стало следствием мирового технического прогресса и потребности сохранения конкурентоспособности через фрагментацию медиапотребления, скорость распространения информации и необходимость персонализации контента. В статье приводится анализ методов и степени внедрения ИИ в структуры менеджмента ВУЗов России и мира, а также его роли в медиаменеджменте ОГУ.

Ключевые слова: менеджмент, искусственный интеллект, СМИ, медиаменеджмент, автоматизация, персонализация.

Области применения ИИ с каждым годом расширяются. Его применяют в промышленном производстве, медицине, экономике, образовании и даже в искусстве. В условиях роста объемов данных, вычислительных возможностей компьютерных технологий и развития архитектур моделей ИИ оказывает существенное влияние на целый ряд областей в образовании, таких как адаптивное обучение, рекомендательные системы, процессы оценивания, разработка заданий, – и это только часть списка [3]. В последние годы в Российской Федерации принят ряд нормативных актов, способствующих эффективному развитию систем ИИ (Указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года»); Указ Президента РФ от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»[5]; распоряжение Правительства РФ от 21.12.2021 г. № 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования»)[6].

Опыт показывает, что в современный период происходит трансформация системы подготовки кадров на основе внедрения цифровых технологических решений. Например, СберУниверситет и платформа GeekBrains в своем исследовательском отчете «Управление изменениями в образовании:

генеративный ИИ», проведенном в 2023 году, указывают, что «благодаря широкой палитре применения генеративный ИИ трансформирует многие отрасли, но особое внимание сейчас сконцентрировано вокруг его применения в сфере образования как студентами, так и преподавателями» [1]. В данном опросе участвовали как преподаватели, так и студенты, жители Москвы, Санкт-Петербурга и других регионов РФ, а также студенты и слушатели программ из зарубежных стран. Вышеупомянутый отчет показал, что в нем участвовало 160 преподавателей и 612 студентов. Вместе с тем, в отчете показано, что 51% преподавателей и 77% студентов считают генеративный ИИ технологией, которая положительно влияет на индустрию образования [1]. Многие из них уже используют инструменты генеративного ИИ в образовательной деятельности.

По результатам данного отчета можно сделать вывод о том, что исследовательская оценка проникновения генеративного ИИ в образование была проведена по определенным критериям и выявила, что на данный момент большинство опрошенных считают применение генеративного ИИ в образовании изученным далеко не полностью. Вместе с тем, 62% из опрошенных преподавателей и 44% из участвующих в опросе студентов сошлись во мнении, что генеративный ИИ способствует экономии времени, о возможности круглосуточной консультационной поддержки высказались 42% преподавателей и 36% студентов. Об увеличении вовлеченности в учебный процесс на основе технологий ИИ заявили 67% опрошенных преподавателей и 31% опрошенных студентов [2]. Таким образом, следует отметить, что данная технология ещё нуждается в дальнейшем изучении и разработке методов ее эффективного применения в учебном процессе.

Кроме того, практика показывает, что в настоящее время технологии искусственного интеллекта очень активно используются не только в различных цифровых сервисах, но и в сфере менеджмента образовательных организаций, в частности – медиаменеджмента. Сегодня известны такие ролевые возможности искусственного интеллекта, как модели машинного обучения; интеллектуальные помощники; интеллектуальные стенды; чат-боты; умные агрегаторы; советующие системы и т.д. В числе ВУЗов, внедряющих системы ИИ в образовательные, а также административно-управленческие системы, находятся Университетский колледж Лондона (UCL), Великобритания; Монтеррейский технологический институт, Мексика; гонконгский политехнический университет, КНР. Среди отечественных ВУЗов флагманами внедрения ИИ являются НИУ Высшая школа экономики, университет ИТМО и другие [4].

Рассматривая в качестве примера Оренбургский государственный университет (ОГУ), следует отметить, что внедрение ИИ в медиаменеджмент Оренбургского государственного университета носит прикладной и адаптивный характер, ориентированный на оптимизацию внутренних процессов медиапроизводства и повышение эффективности коммуникации с целевыми аудиториями. Использование инструментов искусственного

интеллекта позволяет медиакомандам университета снижать временные затраты на подготовку контента и перераспределять ресурсы в пользу креативных и стратегических задач.

В частности, при формировании контент-стратегий в официальных сообществах ОГУ ИИ применяется для анализа поведенческих паттернов аудитории: выявления наиболее востребованных форматов публикаций, определения оптимального времени размещения материалов, а также прогнозирования вовлечённости. Эти данные используются при корректировке контент-планов, что способствует более точному попаданию в информационные запросы студентов, абитуриентов и сотрудников университета.

В медиапространстве ВУЗа функционируют не только официальные сообщества (группы «ОГУ» и студенческая медиалаборатория «VIBE MEDIA» в социальных сетях и мессенджерах), но и группы, созданные по инициативе сотрудников и студентов, относящихся к организациям и сообществам, входящим в структуру университета. Для объективности рассмотрим медиаменеджмент в официальных сообществах.

Практика медиалаборатории «VIBE MEDIA» демонстрирует более высокий уровень интеграции ИИ-технологий. Здесь они используются не только как вспомогательный инструмент, но и как часть креативного медиапроизводства: при разработке визуальных концепций, создании иллюстративных материалов и коротких видеороликов для социальных сетей, а также при предварительной обработке сценариев и текстов публикаций. Это позволяет студентам осваивать современные цифровые компетенции и формировать навыки работы с ИИ как с элементом профессиональной медиасреды.

Кроме того, применение ИИ в медиаменеджменте ОГУ способствует повышению качества аналитической работы. Сбор и интерпретация данных о реакции аудитории осуществляются более системно, что позволяет оценивать эффективность медиакоммуникаций не интуитивно, а на основе количественных показателей. В результате управленческие решения в сфере университетских СМИ приобретают более обоснованный и прогнозируемый характер.

ИИ-технологии применяются для решения ряда задач, не только менеджмента в сфере средств массовой информации, но и реализации установленных целей, как рутинных, так и творческих – составление контент-планов, аналитика интересов аудитории (мониторинг и анализ количества просмотров, лайков, комментариев), генерация изображений, видео, а также текстового контента. Стоит отметить, что ИИ более широко внедрен в те группы СМИ университета, которые ориентированы на создание оригинального контента. Что касается строго официальных источников, используемых сугубо для оповещения общества о тех или иных событиях, а также доведения информации неразвлекательного рода, то применение в них технологий искусственного интеллекта крайне мало.

Исходя из опыта сотрудников, следует отметить, что степень качества выполнения задач искусственным интеллектом еще недостаточна. В результате после выполнения той или иной задачи от сотрудника требуется проведение тщательной проверки сгенерированного материала. Вероятность ошибки в последнем остается крайне высокой. Помимо этого на качество выполнения задачи влияют и навыки самого сотрудника. Умение грамотно составить промпт для работы с ИИ приобретается только с опытом взаимодействия человека и нейросети.

Итогом внедрения ИИ в сферу медиаменеджмента является ускорение выполнения ряда отдельных задач, однако оставляет за сотрудником обязанность тщательной проверки полученного материала и его дальнейшего редактирования, сепарирования, а иногда и синтеза нового материала из частей того, что было разработано нейросетями. В настоящий момент ИИ является несовершенным, но быстроразвивающимся помощником, внедрение которого следует проводить на официальном уровне. В противном случае медиасфера ВУЗа может стать неконкурентноспособной по сравнению с ресурсами других заведений.

Таким образом, на сегодняшний день к барьерам внедрения технологий ИИ мы относим следующие:

- наличие цифрового разрыва, который характеризуется неравными возможностями доступа к цифровым ресурсам, в первую очередь интернет-коммуникациям и интернет-контенту;
- нехватка квалифицированных кадров, которые способны обучать и взаимодействовать с ИИ-системами.

Решение этих основных проблем является первоочередной задачей руководства образовательной организации для устранения технологического отставания.

Список литературы

1. Давыдов, С.Г. Искусственный интеллект в российском высшем образовании: текущее состояние и перспективы развития / С.Г. Давыдов, Н.Н. Матвеева, Н.В. Адемукова, А.А. Вичканова // Университетское управление: практика и анализ. – 2024. – № 3. – DOI: 10.15826/umpra.2024.03.023.
2. Жуковская, И.Е. Современные векторы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования: опыт, проблемы, перспективы / И.Е. Жуковская, Р.А. Амиров // Современная аналитика образования. – 2025. – №3. – С.127-134.
4. Новые подходы к оцениванию: искусственный интеллект как драйвер изменений в образовании / под науч. ред. Е.Ю. Кардановой // Современная аналитика образования. – 2025. – № 5 (88). – ISSN 2500-0608.
5. Искусственный интеллект и высшее образование: возможности, практики и будущее: аналитический отчет НИУ ВШЭ и Яндекс Образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://education.yandex.ru/aihighreport>. – Дата обращения: 13.04.2025.

6. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».

7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21.12.2021 г. № 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования».

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Хабибуллина С.Р., Неволina В.В., д-р пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»**

Аннотация. Данная статья посвящена изучению лингводидактических условий формирования учебно-познавательной мотивации у подростков при изучении английского языка. В работе определяется понятие и структура учебно-познавательной мотивации, а также раскрываются особенности мотивационной сферы подростков, обусловленные возрастными и социальными особенностями. Целью статьи является выявление и обоснование условий, способствующих повышению мотивационной активности учащихся, и разработка рекомендаций для практических занятий. Результаты исследования позволяют обеспечить более эффективное формирование учебно-познавательной мотивации, что способствует успешному овладению английским языком и развитию компонентов познавательной активности. Полученные выводы могут быть использованы учителями иностранных языков, методистами и специалистами в области лингводидактики для совершенствования учебных программ и педагогической практики.

Ключевые слова: лингводидактика, английский язык, мотивация, обучение, иностранный язык.

Изучение иностранного языка в подростковом возрасте – сложный и многоаспектный процесс, в значительной степени определяющий успешность формирования коммуникативных компетенций. Одним из ключевых факторов эффективности этого процесса является учебно-познавательная мотивация, являющаяся внутренним побуждением учащихся к овладению языком и познанию окружающего мира посредством него. В рамках данной статьи анализируется понятие и структура учебно-познавательной мотивации, особенности мотивационного поля подростков, а также современные лингводидактические подходы к ее формированию.

Учебно-познавательная мотивация – это системный комплекс психологических и педагогических условий, которые инициируют, направляют и поддерживают активность подростков в процессе овладения иностранным языком с целью достижения познавательных целей. Согласно современной концепции, структура данной мотивации включает три компонента: мотивационное намерение (стремление к изучению языка), эмоциональную сферу (интерес, удовольствие от процесса обучения) и поведенческие проявления (участие в учебной деятельности).

На уровне теоретических подходов, выделяют внутреннюю (личностностную) и внешнюю (социальную) мотивацию. Внутренняя

мотивация связана с внутренним интересом к языку, познавательным аспектам, личностным ростом. Внешняя мотивация обусловлена внешними стимулами: оценками, требованиями, социальными ожиданиями. Эффективное формирование учебно-познавательной мотивации предполагает взаимодействие обоих компонентов, что соответствует концепции целостного мотивационного создания.

Подростковый возраст характеризуется существенными возрастными изменениями в психологической сфере: активизацией поисковых процессов, формированием самосознания, стихийным стремлением к самоутверждению, а также повышенной чувствительностью к социальной оценке. Эти особенности обуславливают уникальные черты мотивации подростков: высокий уровень интереса к языку, стремление к признанию, потребность в социальной принадлежности и самостоятельности.

Однако наряду с положительными сторонами наблюдается и снижение устойчивости мотивационных ориентиров, проявляющееся в отсутствии постоянства интереса и мотивации к длительной учебной деятельности. Кроме того, мотивация подростков зачастую сопряжена с внешними стимулами и разрушается при недостаточной поддержке со стороны педагогов и окружения. Поэтому формирование устойчивой учебно-познавательной мотивации у подростков требует учета их возрастных особенностей и социального окружения.

Теоретические и практические основы формирования мотивации в лингводидактике опираются на интеграцию различных подходов: деятельностный, коммуникативный, личностный и инновационный.

Деятельностный подход акцентирует внимание на создании условий для активного взаимодействия учащихся с языковым материалом через проектную деятельность, игровые форматы и моделирование ситуаций коммуникации, что способствует формированию внутренней мотивации.

Коммуникативный подход ставит в центр внимания развитие у подростков потребности применять язык в реальных жизненных ситуациях. Практика показывает, что использование аутентичных текстов, диалоговых упражнений и взаимодействий с носителями языка повышает интерес и мотивационную активность.

Личностный подход предполагает учет индивидуальных особенностей, интересов, ценностных ориентаций подростков, что позволяет создавать мотивационно значимый учебный материал и укреплять внутреннюю мотивацию.

Инновационные технологии, такие как использование информационно-коммуникационных технологий, интерактивных платформ и мобильных приложений, расширяют возможности для поддержания мотивации, делая процесс обучения более привлекательным и персонализированным.

Современные исследования в области лингводидактики подчеркивают важность системного подхода к формированию учебно-познавательной мотивации у обучающихся.

Внедрение в практику обучения иностранным языкам коммуникативно-ориентированного подхода привело к интенсивному обмену информацией, идеями и мнениями в различных областях науки и техники, к высоким достижениям в области культуры. Увеличился обмен специалистами во многих сферах деятельности. Расширение сферы применения иностранных языков, а также изменения в характере межкультурной коммуникации привели к смещению акцентов в научных исследованиях. Изучение иностранных языков перестало сводиться только к знанию лингвистических правил построения речи. Современная лингводидактика под владением иностранного языка подразумевает адекватное речевое поведение в конкретной ситуации общения, типичной для данного социума в целом, и для определенных профессиональных объединений, в частности. В зарубежной лингводидактике существует несколько различных вариантов проявлений этой методики, когда студенты обучаются в ходе общения, выполняя определенные коммуникационные задачи. Иногда, объяснения преподавателя или обычные практические упражнения сведены до минимума (это так называемый «Strong Communicative Approach»). Согласно другой версии, обучаемые выполняют обычные упражнения и задания, сопровождаемые объяснениями преподавателя, но основное внимание в процессе обучения уделяется формированию умений устной речи и аудирования (так называемый «Weak Communicative Approach»). Очевидно, что выбор того или иного метода во многом определяется степенью обучения и уровнем обученности субъектов образовательного процесса. Так, для начинающих считается возможным воспользоваться современной интерпретацией прямого метода («The Natural Approach»), согласно которой на занятиях используются такие приемы и такой адаптированный язык, что обучаемые учат его подобно тому, как ребенок учит свой родной язык. Согласно другой точке зрения (Asher J.), обучаемые такого уровня на занятиях должны внимательно слушать инструкции преподавателя, понимать с помощью жестов или наглядности, о чем идет речь, и выполнять эти инструкции. Такие занятия могут занимать достаточно длительное время, но постепенно инструкции преподавателя усложняются и включают в себя уже несколько предложений или грамматически сложных конструкций. Считается, что при этом происходит примитивная коммуникация. При таком подходе («Total Physical Response») от обучаемого не требуется устного высказывания до тех пор, пока он сам не захочет или не будет готов сделать это. Более раннее использование иностранного языка как средства общения предполагается в варианте «Community Language Learning». Использование этого метода позволяет при минимальном волнении и тревожности, столь характерных для взрослых, изучающих иностранный язык, поддержать разговор практически на любую тему, вызывающую интерес. На таком занятии большое значение имеет звукозаписывающая техника. [1]

Современная методология содержит ряд рекомендаций по внедрению креативных методов, развитию информационно-коммуникационной компетентности и созданию мотивационно богатой образовательной среды,

способствующей формированию устойчивой учебно-познавательной мотивации, аспектом профессиональной деятельности педагогов и методистов.

Наиболее низким является уровень мотивации учащихся подросткового возраста, для большинства которых английский язык - это лишь сложный учебный предмет, не вызывающий никакого интереса. Для того чтобы изменить уровень мотивации школьников данной возрастной группы, учителю необходимо оперировать приёмами, направленными на её повышение. Для того чтобы изменить уровень мотивации учащихся восьмых классов к изучению английского языка, мы проанализировали психолого-методическую литературу по данному вопросу, а также обобщили опыт учителей иностранного языка, на основании чего разработали систему приёмов повышения мотивации учащихся подросткового возраста к изучению английского языка. Под системой приёмов повышения мотивации мы понимаем совокупность конкретных действий учителя и учащихся, направленных на усиление побуждений последних к продуктивной познавательной деятельности, к овладению коммуникативной компетенцией. Разработанная нами система приёмов повышения мотивации состоит из пяти групп:

Приёмы целеполагания заключаются в проведении учителем мотивационных уроков, постоянном напоминании ученикам о целях изучения английского языка, которые были бы актуальными для школьников (общение с представителями страны изучаемого языка посредством сети Интернет или в заграничных поездках, изучение компьютерных программ, в которых отсутствует русификатор, понимание текстов песен на английском языке и т.д.). Кроме того, в начале каждого урока учителю следует ставить перед учащимися учебную цель, связанную с речевыми видами деятельности (говорением, чтением, аудированием), ориентированную на результат, понятую и принятую учениками.

Постановка цели должна быть сопряжена с предъявлением учащимся проблемной задачи, содержащей противоречие, преодолеть которое школьникам предстоит в ходе урока. Приёмы, связанные с применением ИКТ, делают уроки английского языка более эффективными, эмоционально и информационно насыщенными. К приёмам данной группы относятся создание мультимедийных презентаций, просмотр отрывков из художественных или документальных фильмов, телепередач на английском языке, использование компьютерных программ подготовки к ЕГЭ и мультимедийных учебников, помощь школьникам в поиске друзей из разных стран посредством Интернет сайтов.

Приёмы моделирования естественной ситуации общения на английском языке лежат в основе коммуникативного подхода к обучению иностранному языку и заключаются в ведении учителем урока на английском языке, игнорировании вопросов школьников на родном языке (Sorry, I can't understand you. Will you repeat what you've just said in English?) и помощи при этом в правильной формулировке вопроса на английском языке, проведении речевой зарядки, в ходе которой учащиеся имеют возможность высказаться о

волнующих их проблемах, событиях, постановке перед учащимися такой коммуникативной задачи, которую, возможно, им необходимо будет решить, если они окажутся в стране изучаемого языка. Приёмы, направленные на возникновение эмоционального отклика учащихся, заключаются в создании атмосферы успешности на уроке, при этом учитель должен верить в учеников, заряжать их своей энергией, внушать каждому школьнику, что он сможет выразить свои мысли на английском языке. Немаловажную роль при этом играет похвала. Хвалить учеников, как и вести урок, необходимо на английском языке, используя разнообразные лексические средства (Fabulous! Brilliant! Fantastic! и др.). К данной группе приёмов относится и учёт личностных свойств каждого ученика при подборе материала и построении урока. Обучение английскому необходимо сопрягать с контекстом внешкольной деятельности учащихся, с их личным опытом, желаниями, интересами, склонностями.

Игровые приёмы заключаются в использовании на уроках английского языка речевых игр, которые способствуют развитию коммуникативных умений (приёмы драматизации: ролевая игра, симуляция, сценарий, репортаж, интервью, суд и т.д.) и языковых игр, которые совершенствуют языковые навыки (орфографические, фонетические, лексические, грамматические игры). [3]

Процесс обучения иностранным языкам с применением игровых технологий является необычным и продуктивным способом мотивации обучающихся к деятельности. Выполнять задание можно как в индивидуальном порядке, так и группой. Данный урок предоставляет ученикам свободу выбора материала, помогает раскрыть творческий потенциал обучающихся, мотивирует к дальнейшей деятельности.

С.В. Еловская считает, что игровая технология представляет собой целостную систему, охватывающую конкретную часть образовательного процесса. В нее включаются последовательно игры и упражнения, формирующие личностные качества воспитанников, обеспечивающие эффективность вхождения в социум, их самореализацию в соответствии с интересами и возможностями. На уроках английского языка развитие творческой личности определяется выбором игровых технологий, технологий творческого обучения в школе.

По мнению Каракещишян А.А., Гончаровой Н.А. и Кретиной Г.В. «игры можно использовать в любой возрастной категории лишь с той разницей, что с возрастом игры могут быть более разнообразными и сложными». Подводя итог вышесказанному отметим, что, используя игровые технологии при обучении иностранного языка, учителю необходимо соблюдать чувство меры, иначе игра будет не интересна для обучающихся. Одна и та же игра может быть использована на различных этапах урока и должна иметь свою цель, приводить к результату. [2]

Анализ теоретических положений и современных исследований подтверждает, что формирование учебно-познавательной мотивации подростков – сложный многоплановый процесс, требующий

дифференцированного подхода, учета возрастных и личностных особенностей, а также активного применения современных лингводидактических методов и технологий. Эффективная реализация лингводидактических условий способствует повышению мотивационной активности подростков и успешному овладению английским языком, что является важным

Список литературы

1. Беленкова Н.М. Зарубежные лингводидактические подходы к обучению английскому языку // ИСОМ. 2013. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnye-lingvodidakticheskie-podhody-k-obucheniyu-angliyskomu-yazyku>
2. Богданова О.Р., Протасова О.А. Игра и её роль в обучении английскому языку // Наука и образование. 2022. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-i-eyo-rol-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku>
3. Гладкова Н. А. Приёмы повышения мотивации учащихся подросткового возраста к изучению английского языка // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priyomy-povysheniya-motivatsii-uchaschihsya-podrostkovogo-vozrasta-k-izucheniyu-angliyskogo-yazyka>.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РОЛЬ И ВОЗМОЖНОСТИ ЭНДАУМЕНТ-ФОНДА ОРЕНБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Черемушникова Т.В., канд. экон. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Современный университет функционирует в условиях высокой турбулентности, глобальной конкуренции и быстро меняющихся требований рынка труда. Качество образования становится ключевым фактором конкурентоспособности как самого вуза, так и его выпускников. Однако его обеспечение сталкивается с рядом актуальных проблем, часто коренящихся в недофинансировании и ограниченности традиционных бюджетных источников. В этом контексте эндаумент-фонды (фонды целевого капитала) представляют собой инновационный финансовый механизм, способный стать стабилизирующим фактором и источником стратегических инвестиций в качество.

Можно выделить несколько взаимосвязанных групп проблем, напрямую влияющих на качество образовательного процесса, систематизированных в таблице 1.

Таблица 1 - Актуальные проблемы качества университетского образования

Группы проблем, напрямую влияющих на качество образовательного процесса	Характеристика групп проблем
1. Финансовая неустойчивость и зависимость от бюджетных ассигнований	Непредсказуемость объемов финансирования затрудняет долгосрочное планирование развития материальной базы, обновления оборудования и запуска новых образовательных программ.
2. Моральное и физическое устаревание материально-технической базы	Лаборатории, учебные классы, IT-инфраструктура многих вузов не соответствуют уровню современных технологий, что снижает практическую ценность обучения, особенно в инженерных, естественнонаучных и IT-направлениях.
3. «Утечка мозгов» и старение кадрового состава	Низкий уровень заработной платы профессорско-преподавательского состава (ППС) провоцирует отток талантливых ученых и педагогов в бизнес или другие регионы, а также демотивирует молодых исследователей.
4. Инфраструктурный дефицит для развития студенческого потенциала	Нехватка средств на поддержку студенческих научных обществ, проектных инициатив, стартапов, спортивных и творческих клубов ограничивает формирование «гибких» навыков (soft skills) и

	всестороннее развитие личности.
5. Разрыв между академическими программами и запросами работодателей	Организация стажировок, привлечение практиков, разработка актуальных курсов требуют гибкого финансирования, которое не всегда может быть обеспечено в рамках жесткой бюджетной сметы.

Указанные группы проблем носят взаимосвязанный и комплексный характер и образуют замкнутый круг негативных взаимовлияний. Финансовая неустойчивость является ключевой причиной, порождающей остальные трудности: устаревание материально-технической базы, утечку кадров, инфраструктурный дефицит и разрыв с рынком труда.

Ключевой вызов — финансовая модель. Зависимость от непредсказуемых бюджетных ассигнований лишает вузы стратегической автономии и возможности долгосрочного планирования. Это фундаментальное ограничение, которое блокирует развитие по всем направлениям: от закупки оборудования до оплаты труда профессуры.

Эндаумент — это сформированная за счет пожертвований (доноров, выпускников, компаний-партнеров) целевая капитализация, основная часть которой инвестируется, а полученный доход ежегодно направляется на уставные цели университета [1]. Его ключевые преимущества:

- стабильность и долгосрочность: создает финансовую «подушку безопасности», независимую от конъюнктурных колебаний;
- стратегичность: позволяет финансировать прорывные стратегические, а не только текущие, проекты.
- связь с сообществом: формирует культуру филантропии и вовлекает выпускников и партнеров в развитие Alma mater.

Эндаумент Оренбургского государственного университета [1], являясь одним из инструментов реализации Программы развития университета, на практике может адресовать ключевые проблемы качества образовательного процесса через конкретные направления расходования целевых средств, обобщенных в таблице 2.

Таблица 2 – Направления использования целевых средств эндаумент-фонда для повышения качества образовательного процесса

Направления расходования целевых средств эндаумент фонда	Описание
1. Модернизация образовательной экосистемы	Доходы от эндаумента могут быть направлены на софинансирование создания и обновления современных учебных лабораторий (например, в области биотехнологий, IT, робототехники), приобретение лицензионного программного обеспечения, развитие цифровой образовательной среды. Это

	напрямую решает проблему устаревания материально-технической базы.
2. Стимулирование и развитие ППС	Учреждение именных стипендий и грантов для молодых ученых и лучших преподавателей ОГУ позволит: - снизить кадровые риски, удерживая таланты в регионе; - мотивировать педагогов на внедрение инновационных методик; - финансировать стажировки ППС в ведущих российских и зарубежных центрах.
3. Поддержка одаренных и социально активных студентов	Эндаумент - фонд ОГУ может финансировать не только традиционные академические стипендии, но и: - гранты на реализацию студенческих стартапов и проектов; - стажировки в компаниях-партнерах; - участие в российских и международных конференциях, олимпиадах, чемпионатах WorldSkills. Это способствует формированию практико-ориентированных компетенций и снижает разрыв с рынком труда.
4. Развитие практико-ориентированности и партнерств	Средства эндаумента могут выступать катализатором сотрудничества: финансировать разработку совместных с предприятиями образовательных модулей, проведение case-study конкурсов с реальными бизнес-задачами, привлечение топ-менеджеров в качестве приглашенных спикеров.
5. Укрепление бренда и привлекательности университета	Успешный эндаумент повышает инвестиционную и социальную привлекательность ОГУ, способствуя притоку абитуриентов, партнеров и новых доноров, создавая позитивную обратную связь для дальнейшего роста качества.

Таким образом, эндаумент-фонд — это системный инструмент решения ключевых проблем вуза. Представленные направления расходования напрямую адресуют все группы проблем, описанные ранее (финансовая неустойчивость, устаревание материально-технической базы, утечка кадров и т.д.). Фонд выступает не просто источником денег, а механизмом трансформации образовательной экосистемы.

Фонд действует как «катализатор» качества по всем фронтам:

- для инфраструктуры (направление 1): позволяет целенаправленно и быстро модернизировать материально-техническую базу, обеспечивая практическую актуальность обучения;

- для кадров (направление 2): создает прямые финансовые стимулы для удержания и привлечения талантливых преподавателей и ученых, что является ключом к качеству образования и науки;

- для студентов (направление 3): инвестирует в человеческий капитал, поддерживая не только академическую успеваемость, но и критически важные «гибкие» навыки (soft skills), предпринимательские инициативы и карьерный рост;

- для связей с рынком труда (направление 4): финансирует конкретные механизмы интеграции (совместные программы, практики, приглашенные эксперты), напрямую сокращая разрыв между образованием и запросами работодателей.

Кроме того, фонд формирует позитивную обратную связь и укрепляет бренд (направление 5). Успешные проекты, реализованные на средства эндаумента, повышают репутацию вуза. Это привлекает более мотивированных абитуриентов, новых доноров и партнеров, создавая цикл устойчивого развития и роста.

Развитие эндаумента — долгий путь, сопряженный с вызовами, в том числе и для Оренбургского государственного университета:

- формирование культуры благотворительности среди выпускников и местного бизнес-сообщества;
- профессионализация управления фондом, включая выработку сбалансированной инвестиционной политики [3];
- обеспечение прозрачности и подотчетности в использовании доходов для укрепления доверия доноров [4].

Для ОГУ стратегически важно интегрировать планирование деятельности эндаумента в общую программу повышения качества образования, делая акцент на поддержке тех инициатив, которые дают мультипликативный эффект для всего университетского сообщества [5].

Эндаумент-фонд Оренбургского государственного университета — это не просто дополнительный источник финансирования, а стратегический инструмент управления качеством образования в долгосрочной перспективе. Он позволяет системно подходить к решению проблем: дестимулировать «утечку мозгов» через грантовые программы, преодолевать инфраструктурное отставание, развивать гибкие формы взаимодействия с реальным сектором экономики. Успешная деятельность эндаумент-фонда способна трансформировать саму модель финансирования университета, повышая его автономию, устойчивость и способность быстро реагировать на вызовы времени.

Таким образом, инвестиции в целевой капитал — это инвестиции в качество человеческого капитала региона, что полностью соответствует миссии классического университета как центра образования, науки и инноваций. Дальнейшее наращивание эндаумента и его умелая интеграция в образовательную политику ОГУ могут стать значимым фактором перехода университета на качественно новый уровень развития.

Список литературы

1. О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций: федеральный закон от 30.12.2006 № 275-ФЗ (ред. от 25.10.2024) [Электронный ресурс]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64939/
2. Официальный сайт Оренбургского государственного университета. Раздел «Фонд целевого капитала» [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.osu.ru/sites/endowment/main>
3. Черемушникова, Т.В. Финансовые стратегии и инструменты формирования фондов целевого капитала в образовательных организациях /

Т.В. Черемушникова // Наука и образование: фундаментальные основы, технологии, инновации [Электронный ресурс]: материалы Всероссийской научно-методической конференции; Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2025. – с. 1999 - 2004 – URL: http://artlib.osu.ru/web/books/work_all/232914_20251106.pdf

4. Черемушникова, Т.В. Нефинансовая отчетность образовательных организаций: интеграция показателей деятельности эндаумент-фонда в систему стратегических индикаторов / Т.В. Черемушникова // Развитие и взаимодействие реального и финансового секторов экономики в условиях цифровой трансформации [Электронный ресурс]: материалы Международной научно-практической конференции. – под общей редакцией Ермаковой Ж. А.; Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2025. - с. 158 - 163 – URL: https://rfse-conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf5/materials.pdf

5. Черемушникова, Т.В. Взаимосвязь бухгалтерского учета и планирования финансово-хозяйственной деятельности в образовательных организациях высшего образования / Т.В. Черемушникова // Сборник материалов XX Международной научной конференции «Бухгалтерский учет, анализ и аудит: история, современность и перспективы развития». Санкт-Петербург, 22 октября 2025 г. – СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2025. – с. 120 – 127.

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ НА СОВРЕМЕННУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

Шагойко Е.А., канд. пед. наук

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

«Оренбургский государственный университет»

Современная система образования находится в постоянном процессе трансформации и адаптации к новым вызовам и требованиям общества, таким как цифровизация, глобализация и изменение социальных правил и норм. Неотъемлемой частью этого процесса являются педагогические инновации, которые вносят значительные изменения в подходы к обучению и воспитанию обучающихся.

В современном словаре по педагогике термин «педагогическая инновация» трактуется как, нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности [2]. Таким образом, педагогические инновации представляют собой новые методы, технологии и программные решения, которые направлены на улучшение качества образования. Они играют важную роль в повышении эффективности обучения и способствуют более глубокому усвоению знаний обучающимися, позволяют создавать адаптивные образовательные среды, которые учитывают индивидуальные особенности и потребности студентов.

Педагогические инновации могут включать в себя как разработки в сфере методологии преподавания, так и внедрение цифровых технологий, которые делают процесс обучения более интерактивным и доступным, поэтому инновации разделяют на две группы:

1 Методические: новые способы подачи материала, такие как «перевернутый класс», проектное обучение, дизайн-мышление, геймификация.

2 Технологические: использование искусственного интеллекта, технологии дополненной и виртуальной реальности, онлайн-платформы и системы управления обучением (MLS).

На наш взгляд, одним из основных аспектов влияния педагогических инноваций является изменение методических подходов к обучению. Традиционная модель «педагог-обучающийся» постепенно заменяется на более интерактивные формы взаимодействия. Применение, таких методов, как проектное обучение, проблемное обучение и сотрудничество в группах, становятся основными в образовательном процессе. Эти подходы помогают развивать критическое мышление, креативность, навыки командной работы у обучающихся, что соответствует требованиям современного рынка труда.

Педагогические инновации способствуют персонализации образовательного процесса. Благодаря использованию адаптивных технологий, гибридного обучения и дифференцированного подхода, преподаватели могут

больше учитывать индивидуальные возможности и интересы каждого обучающегося.

В настоящее время для «цифрового поколения», привыкшего к интерактивности, особенно важно использовать игровые механики в неигровом контексте (баллы, уровни, рейтинги, бейджи), такая практика повышает вовлеченность и мотивацию обучающихся, делает процесс обучения захватывающим, снижает страх перед ошибкой и способствует лучшему запоминанию учебного материала.

Модель обучения «перевернутый класс» – это педагогическая инновация, которая меняет традиционную структура учебного процесса. Суть данной модели состоит в том, что базовый материал обучающиеся изучают самостоятельно дома с помощью видеолекций, презентаций. На занятиях с преподавателем основное время уделяется закреплению полученных знаний на практике, обсуждению трудных моментов и решению ситуативных задач. Главная цель – сделать обучение активным, сместив акцент с пассивного восприятия информации на её практическое применение и осмысленное освоение. Такой подход даёт ряд преимуществ. Обучающиеся, по мере необходимости, могут приостановить, перематывать и пересматривать учебные материалы, обучаясь в удобном для них темпе.

Применение инновационного метода дизайн-мышления в учебной среде позволит стимулировать творческий потенциал обучающихся, развивать нестандартное мышление, формировать эмпатию и эмоциональный интеллект. Этот метод предполагает создание проблемных практических учебных ситуаций, основанных на потребностях и интересах обучающихся, и их самостоятельное креативное решение.

Метод дизайн-мышления подчиняется принципу антропоцентризма: во главу угла ставятся интересы обучающегося. Он включает пять этапов:

- 1 Эмпатия.
- 2 Фокусировка.
- 3 Генерация идей.
- 4 Прототипирование.
- 5 Тестирование.

Этапы не всегда должны быть последовательными, часто они могут происходить параллельно и повторяться, это не нелинейный процесс, поэтому вы можете настроить его на основе своих лекций и занятий.

Одна из самых заметных педагогических инноваций – применение цифровых технологий. Использование интерактивных платформ, онлайн-курсов и виртуальных классов расширяет доступ к образовательным ресурсам. Например, технологии дополненной реальности (AR) и виртуальной реальности (VR) позволяют создавать иммерсивную образовательную среду, в которой обучающиеся взаимодействуют не со статическими изображениями в учебниках, а с трехмерными. Тем самым, применяя данные технологии обучающиеся могут манипулировать объектами, исследовать пространство и

переживать ситуации, которые были бы невозможны или непрактичны в реальной жизни.

Внедрение алгоритмов искусственного интеллекта в образовательные практики – это мощный инструмент для снижения нагрузки и персонализации обучения, который раньше был просто невозможен.

Также стоит отметить, что в инновационной системе преподаватель перестает быть единственным источником информации, его роль трансформируется в роль наставника, тьютора, фасилитатора. И главной задачей становится – не заставить выучить параграф, а научить ориентироваться в информационном поле, критически мыслить и применять теоретические знания на практике.

Влияние педагогических инноваций на современную систему образования многогранно и значимо. Они активизируют процесс обучения, делают его более индивидуализированным и доступным, а также способствуют развитию навыков, необходимых для успешной жизни в современном обществе.

Таким образом, инновации в образовании – это не просто нововведения, а необходимость, продиктованная временем и требованиями нового поколения. Процесс внедрения данных инноваций требует от педагогов гибкости, открытости к новым идеям и готовности к постоянному самосовершенствованию.

Успех современных образовательных организаций зависит не от количества установленных компьютеров, а от готовности системы гибко адаптироваться к изменениям, сохраняя при этом лучшие традиции классической педагогики. Педагогические инновации это не цель, а воспитание гармонично развитой личности, способной к непрерывному самообразованию в течение всей жизни.

Список литературы

1. Неволина В.В., Шагойко Е.А. Педагогический дизайн и его значение в современном образовании // Современная наука, общество и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации [Электронный ресурс] : коллективная монография / отв. ред. Г. Ю. Гуляев; М. С. Акишева [и др.]. – Пенза : Наука и Просвещение, 2024. – С. 44-55.

2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И Ожегов, Н.Ю Шведова. – М., Оникс, 2011. – 736 с.

3. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М., 2008. – С. 230-231.

4. Шагойко Е.А. Инновации в области педагогического дизайна: влияние искусственного интеллекта на процесс обучения студентов [Электронный ресурс] / Е.А. Шагойко // Цивилизационные изменения современного мира, образования и человека : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., Оренбург, 10-11 апр. 2025 г. / Оренбург. гос. ун-т ; науч. ред. В. В. Мороз. – Оренбург : ОГУ, 2025. – С. 163-166. – 6 с.

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ И ПРОДУКТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

**Шарипова И.А., Дорофеева О.С.
Кумертауский филиал ОГУ**

Аннотация: В статье исследуется роль корпоративной культуры преподавательского коллектива как системного фактора управления качеством образовательного процесса. Корпоративная культура рассматривается в двойственной функции: как необходимое условие, формирующее среду для профессионального роста и педагогических инноваций, и как непосредственный продукт управленческих решений, ориентированных на развитие человеческого капитала. На основе анализа современных исследований доказывается, что такие элементы культуры, как доверие, психологическая безопасность, эффективная коммуникация и коллегиальность, напрямую коррелируют с показателями успеваемости учащихся и профессиональной устойчивостью педагогов. Статья предлагает модель управления качеством через призму развития организационной культуры, подчеркивая важность стратегического планирования, персонализированного профессионального развития и трансформации роли руководителя из администратора в создателя условий для коллективного совершенствования.

Ключевые слова: корпоративная культура, качество подготовки кадров, образовательный менеджмент, психологическая безопасность, профессиональное развитие, преподавательский коллектив, организационное доверие, педагогическое лидерство.

Актуальность исследования корпоративной культуры в образовательных организациях обусловлена глобальными вызовами, связанными с цифровизацией, трансформацией педагогических парадигм и обострением конкуренции на рынке образовательных услуг. В этих условиях качество подготовки выпускников становится ключевым конкурентным преимуществом учреждения, а его основным носителем и проводником выступает преподаватель. Однако профессиональный потенциал педагога не может быть реализован в полной мере вне соответствующего организационного контекста. Корпоративная культура — система разделяемых ценностей, норм поведения, практик взаимодействия — формирует тот самый «культурный код», который определяет, будут ли инновации внедряться, знания свободно циркулировать, а качество непрерывно совершенствоваться.

Таким образом, корпоративная культура преподавательского коллектива выполняет двойственную функцию в системе управления качеством:

1. Условие: создает психолого-педагогическую и организационную среду, благоприятную для эффективного преподавания, педагогического экспериментирования и профессионального роста.

2. Продукт: является результатом целенаправленных управленческих воздействий, инвестиций в развитие персонала и выстраивания определенных организационных процессов.

Цель данной статьи — проанализировать механизмы взаимовлияния корпоративной культуры и системы управления качеством подготовки кадров, а также предложить практико-ориентированные подходы к ее формированию.

Теоретические основы и ключевые элементы корпоративной культуры преподавательского коллектива.

Корпоративная культура в образовании представляет собой сложный феномен, интегрирующий ценности академической свободы, педагогического мастерства, сотрудничества и служения образовательной миссии. Эмпирические исследования подтверждают прямую корреляцию между уровнем ее развития и мотивацией персонала ($r=0.78$). На качество учебного процесса наиболее существенное влияние оказывают следующие структурные элементы:

Доверие (Relational Trust): Концепция, разработанная Брайком и Шнайдером, включает уважение, компетентность, личное участие и порядочность. Доверие между коллегами и между преподавателями и руководством расширяет пространство для педагогического риска и открытого обсуждения проблем.

Психологическая безопасность: Состояние, при котором преподаватель чувствует возможность предлагать идеи, задавать вопросы, признавать ошибки без страха негативных последствий для имиджа или карьеры. Как отмечают эксперты, именно психологическая безопасность позволяет заменить карательный «мониторинг» на развивающую «оценку» (evaluation) практики.

Эффективные коммуникации и коллегиальность: Подразумевают открытый двусторонний обмен информацией, совместное планирование, анализ данных учащихся и взаимную профессиональную поддержку. Исследование Teacher Development Trust показывает, что создание возможностей для содержательного сотрудничества педагогов напрямую ассоциировано с повышением успеваемости учащихся.

Общая миссия и разделяемые ценности: Ориентация на высокие образовательные результаты и благополучие студентов как центральная организующая идея, объединяющая коллектив. [1]

Пренебрежение этими элементами ведет к формализации деятельности, эмоциональному выгоранию и текучести кадров. Например, исследование в пищевой промышленности (по аналогии с образованием) показало, что 28% сотрудников готовы уволиться из-за плохого обучения и развития, а 31% считают качественный тренинг ключом к мотивации.

Формирование зрелой корпоративной культуры — это результат последовательной политики управления персоналом и образовательного менеджмента. Эффективные стратегии включают:

Отказ от «символических» мер в пользу системных решений. Эксперты едины во мнении, что разовые акции (например, угощение в учительской) не

формируют культуру, в то время как продуманное планирование рабочей нагрузки, графика встреч и «узких мест» в учебном году — создает реальную поддержку .

Инвестиции в персонализированное профессиональное развитие. Культура совершенствования невозможна без возможностей для роста. Критикуется модель «нарезания» одинаковых тренингов для всех. Вместо этого требуется диагностика потребностей, наставничество, коучинг и создание условий для взаимного обучения . Исследование BSI подчеркивает, что 46% организаций не используют формальную оценку потребностей в обучении, что резко снижает его эффективность .

Трансформация стиля лидерства. Руководитель выступает не как контролер, а как фасилитатор, создающий условия для командной работы и защищающий преподавателей от избыточной бюрократической нагрузки. Лидерство, основанное на гибкости и понимании личных обстоятельств сотрудников, противопоставляется жесткой иерархии, которая, по наблюдениям, часто воспроизводит модель общения «взрослый-ребенок». [2]

Формирование пространства для неформального взаимодействия. Исчезновение общих учительских, где происходил неформальный обмен опытом и поддержка, рассматривается как существенная потеря для корпоративной культуры.

Управление этими процессами требует от руководителей соответствующих компетенций, которые могут быть развиты, в том числе, через целенаправленное обучение, например, по программам управления человеческими ресурсами.

Интеграция культуры в систему управления качеством подготовки кадров: практическая модель

На основе анализа литературы предлагается интегративная модель управления качеством через развитие корпоративной культуры, которая состоит из четырех этапов:

1. Диагностический этап:

Оценка текущего состояния культуры: Регулярный мониторинг уровня доверия, психологической безопасности, удовлетворенности условиями труда через анонимные опросы, фокус-группы, структурированные интервью.

Анализ связи с результатами: Сопоставление данных о культуре с показателями успеваемости студентов, результатами внутреннего аудита качества, уровнем текучести педагогических кадров.

2. Проектировочный этап:

Включение целей по развитию культуры в стратегические документы: Как отмечает эксперт Сара Бочвей, вопросы культуры должны быть «вплетены в самую ткань школы», а не быть отдельной инициативой. Цели формулируются в программах развития, планах улучшений (School Improvement Plan).

Разработка и реализация адресных программ: Создание программ, направленных на дефицитные элементы культуры (например, программа

наставничества для усиления коллегиальности, тренинги по неоценивающей обратной связи для роста психологической безопасности).

3. Реализационный этап (ключевые действия):

Перераспределение ресурсов, в первую очередь, времени: Творческий пересмотр расписания для обеспечения защищенного времени на совместное планирование, анализ практики и профессиональные диалоги .

Внедрение цикличности «Планирование-Действие-Проверка-Корректировка» (PDCA): Подход, рекомендуемый для постепенного изменения культуры, где обучение встроено в рабочую повседневность, а не является ежегодным «походом в спортзал».

Поддержка лидеров среднего звена: Обучение заведующих кафедрами, руководителям методических объединений навыкам фасилитации, коучинга и построения команд.

4. Рефлексивно-аналитический этап:

Оценка эффективности и корректировка: Постоянный сбор обратной связи, анализ достигнутых изменений в качестве образовательного процесса и адаптация стратегий.

Корпоративная культура преподавательского коллектива представляет собой не абстрактный фон, а активный, формируемый и формирующий элемент системы управления качеством подготовки кадров. Она выступает одновременно и как критически важное условие, обеспечивающее среду для реализации педагогического потенциала, и как продукт зрелого, ориентированного на человека образовательного менеджмента. Инвестиции в развитие доверия, психологической безопасности, коллегиальности и общей миссии являются не менее значимыми, чем инвестиции в материально-техническую базу или новые учебные программы, поскольку именно эти факторы непосредственно влияют на желание и возможность педагога качественно выполнять свою работу. Будущее конкурентоспособного образовательного учреждения лежит в плоскости осознанного культивирования организационной среды, где качество рождается не под давлением контроля, а в процессе непрерывного совместного совершенствования.

Исследование выполнено в рамках госбюджетной научно-исследовательской работы «Роль и место инновационного проектирования в образовательной траектории бакалавра-строителя», регистрационный номер № 122092900022-7

Список литературы

1 Вороничев О.Е., Демидова Т.Е., Сороквашина Г.А. Развитие корпоративной культуры в колледжах как фактор повышения мотивации персонала // Экономика и менеджмент. 2023.

2. Хуснутдинова Л. И. Корпоративная культура образовательной организации как важный инструмент управления деятельностью педагогического коллектива // Молодой учёный, 2024, №48 (547), С. 284–286.

3. Empower your Team: developing a Strong Culture through Effective Training // BSI Group. 2024.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТРАНСФОРМАЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Шахмуратова Л.Б.
Кумертауский филиал ОГУ

Одной из главных тем в осмыслении инновационных процессов современного глобального социокультурного института высшего образования является трансформация университетского образования, так как уже с самого своего возникновения европейский университет стал центральным институтом, участвующим в общем преобразовании социально-политического строя.

Осмыслению феномена университета посвящен ряд работ европейской, американской научной мысли. Классическими являются исследования Дж. Ньюмена и В. фон Гумбольдта, идеи которых получили развитие у М. Вебера, Х. Ортеги-и-Гассета, А. Флекснера, К. Ясперса,

Р.М. Хатчинса, Э. Дюркгейма, К. Керра. Особо следует выделить представителей американской университетской традиции – Дж. Хопкинса, Р. Хатчинса, К. Керра.

Ценностям университетского образования в отечественной традиции посвящены работы Н.И. Пирогова, С.И. Гессена, В.И. Вернадского, развитию классического университета уделяют внимание И.В. Захаров, Е.С. Ляхович. В.В. Ильин, трансформационным процессам российского университета посвящены работы В. Куренного, Н.С. Ладыжец, Г.Я. Миненкова, Н.Е. Покровского и др.

Как система высшего образования и в то же время как некая автономия, университет утверждается лишь в Новое время, вместе со становлением индустриальных обществ. Именно с Нового времени идея университета – это конкретное воплощение образовательного идеала, ориентированного на «идеалотворчество»: атмосфера мысли (Ньюмен); интеллектуальная совесть (Ясперс); интеллигент духа (Ортега-и-Гассет); поле, вкус (Бурдьё).

XIX в. – новый этап реформирования университетов. Университет XIX в. – это уже довольно сложное образование, взаимодействующее с множеством других учреждений образования и составляющее вместе с ними комплексную систему, а также более специализированное, в плане учебных курсов, в определенных областях: философии, математике, биологии и т.д. Теперь он призван не только сохранять унаследованное знание и передавать новым поколениям господствующую систему ценностей, а напрямую участвовать в прогрессе, то есть создавать и производить новые знания.

В XX в. задачи университетов невероятно расширяются и усложняются. Они уже не просто инструмент производства новых знаний. Задачи, стоящие перед университетом, сложны, разнообразны, а часто и противоречивы. Университет становится гарантом, механизмом такой социальной потребности, как стабильное, устойчивое развитие общества.

Конец XX в. – это очередной переломный момент для университетского образования во всем мире. Те принципы, которые традиционно были доминирующими для университетов, перестали быть созвучными новым требованиям общества. Изменения базовых парадигм восприятия мира, связанные с процессами глобализации (преобладание перманентных изменений над состоянием стабильности, индивидуализация единого исторического времени, своего рода сокращение географических пространств, новые типы взаимодействия локальных и глобальных практик, возникновение горизонтальных сетевых структур, виртуализация многих сфер жизни, гибридизация культурных феноменов и др.), привели к формированию концепции знания, существенно отличной от предшествующей [1].

Мы в полной мере согласны с мнением Покровского, который утверждает: «Если прежде знание, наука опирались на просветительскую картину мира и рассматривались, в основном, как абсолютная и безбрежная ценность, то отныне возоблагодало понятие «полезного знания» (useful knowledge), то есть знания, ограниченного в принципе, сфокусированного на конкретике и нацеленного на результат, приносящий немедленную экономическую выгоду» [2].

В условиях Советского исторического периода в России был создан действительно мощный и эффективный для той социально-политической системы научно-образовательный потенциал, в структуре которого система высшего (университетского) образования достаточно полно отражала интересы и науки, и образования, фундаментальность которого была главным козырем академической жизни университетов, признанным в мировом сообществе [3].

Сегодня в подавляющем большинстве вузов России нет условий для реализации концепции университетского образования в виде органического сочетания науки и процесса обучения. Главными причинами этого являются: падение квалификации научной составляющей в составе преподавателей, что связано, как считает В. С. Анищенко, с «утечкой мозгов», с одной стороны, и резким увеличением количества вузов России – с другой. Как минимум, по его мнению, 20–30 % преподавателей российской высшей школы, к сожалению, не удовлетворяют современным требованиям (1); утрата научных кадров и достаточно высокого в советский период статуса профессора и ученого, а также резкое сокращение притока на кафедры способной молодежи (средний возраст профессоров и преподавателей вузов России – около 60 лет, а в университетах США – 40–45 лет) – считает В.А. Садовничий [4].

По мнению В. А. Садовничего, неоправданно высокий рост числа университетов и других вузов отнюдь не улучшил качество образовательного процесса и выпускаемых кадров. А это, в свою очередь, стало вызывать сомнения у мирового сообщества в высоком уровне квалификации основной массы выпускаемых специалистов [5].

Ментальность преподавателей университетов исторически иная. Причем это в абсолютно равной степени относится как к университетскому

сообществу России, СССР, так и стран с традиционно капиталистической экономикой. Разница весьма существенна, и она выражается в направленности и конечных целях работы и деятельности преподавателей высшей школы. Для менталитета университетской среды характерны дух коллективной заинтересованности в повышении уровня образования и науки, особая демократическая атмосфера, духовная свобода, отсутствие политической ангажированности и т.д. Демократия, независимость и политическая свобода всегда составляли неотъемлемую часть университетской концепции образования в мире [6].

Образование все больше и больше становится товаром, циркулирующим на рынке образовательных услуг, и «уже рассматривается не столько как совокупность навыков, отношений и ценностей, нужных для выполнения гражданских обязанностей и эффективного участия в росте благосостояния общества, сколько (и во все большей степени) как товар, приобретаемый потребителем и позволяющий сформировать «систему навыков», которыми можно воспользоваться на рынке или создавать нечто такое, что захотят приобрести (продать) многонациональные корпорации, академические институты, трансформировавшиеся в предпринимательские структуры, или какие-либо другие провайдеры» [7].

По мнению Т. В. Сохраняевой, в условиях неолиберальной глобализации главной целью высшего образования с неизбежностью становится производство полезного с точки зрения экономики агента производства, а идея университета начинает трактоваться в узком экономическом смысле: нацеленности на практический результат [8].

«Университет изменился столь радикально, что типичный преподаватель, администратор или студент 60-х и 70-х гг. прошлого века с трудом узнал бы его сегодня. Университет мог бы показаться ему более похожим на рыночную компанию или рекламное агентство, настолько сильна озабоченность университета проблемами прибыли, продукта, клиентов, доли рыночного участия, создания брэнда и имиджа» [9].

Одним из путей реформирования университетского образования является вступление Российских вузов в Болонский процесс, который интерпретируется как процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования. Основными целями Болонской системы определено.

1. Построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства;

2. Формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы; повышение престижности в мире европейской высшей школы;

3. Обеспечение конкурентоспособности европейских вузов с другими системами образования в борьбе за студентов, деньги, влияние; достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования; повышение качества образования;

4.Повышение центральной роли университетов в развитии европейских культурных ценностей. Университеты рассматриваются как носители европейского сознания.

До сих пор мнения по поводу вхождения России в Болонский процесс неоднозначны и противоречивы. Можно сказать, что причины вступления России в Болонский процесс те же, что и у других стран-участниц: сделать свою образовательную систему более качественной и конкурентоспособной, а выпускников – более востребованными на мировом образовательном рынке.

Еще одним важным элементом трансформации, помимо введения болонской системы в вузы, является сокращение численности высших учебных заведений в России. Министр образования А. Фурсенко утверждает, что число высших учебных заведений в России превышает все разумные цифры и потребности населения в высшем образовании. Кроме того, по его мнению, многие вузы необоснованно носят высокие звания академий или университетов.

Он считает, что должна произвестись ликвидация избыточной сети образовательных учреждений, осуществляющих подготовку специалистов низкого качества; по невостребованным рынком труда специальностям; а также учреждений, дублирующих профили и направление подготовки кадров. Большинство вузов будут в ближайшие годы либо закрыты, либо перепрофилированы в колледжи и техникумы.

Планируется оставить не более 50 университетов и 150–200 вузов на всю страну. Причины – во-первых, низкая рождаемость и демографический кризис, во-вторых, при переходе на европейский уровень, российские университеты должны предоставлять и соответствующее качество выпускников. Это ведет и к многочисленным проблемам. Во-первых, многие преподаватели останутся без рабочих мест. Во-вторых, возрастет коррупция в вузах.

По мнению А.И. Адамского, ректора Института образовательной политики «Эврика», члена Комиссии Общественной палаты Российской Федерации по вопросам интеллектуального потенциала нации, «...студентам из “провинции” снова будет достаточно сложно поступить в вуз, поскольку после закрытия неудобных вузов тарифы нечистых на руку преподавателей резко подскочат. Если государственных вузов станет в несколько раз меньше, абитуриенты потоком потекут в вузы коммерческие. Подорожают и платные места в уцелевших государственных вузах» [10].

Как видим, единого мнения в оценке происходящих инновационных процессов в системе высшего образования вообще и университетского в частности нет. Но как не согласиться с утверждением, что противоречия современного функционирования университета, связанного с балансированием между требованием экономической эффективности и императивом сохранения культуротворческой миссии, приводят к трансформации прежней идентичности университета. Университет всегда стремился не только к знанию ради знания, но и к производству знания в целях возрастания и укрепления благополучия [10].

Применительно к современным условиям это означает, что университет должен удовлетворить потребность общества в формировании нового типа профессионала: профессионала-энциклопедиста, способного в силу сформированных ценностей и приобретенных навыков деятельности противостоять энтропийным процессам в обществе [11]. Система образования в этом случае должна ориентироваться на развитие личности, подготовку ее к разрешению нестандартных проблем, повышению ее социальной, профессиональной и географической мобильности, представляющих множество различных путей выбора собственного будущего.

Реформирование новой системы образования только началось и еще не успело дать каких-либо существенных результатов. Идет поиск параметров, определяющих специфику современного образовательного пространства вуза, в частности, современного университета, поиск форм образования, адекватных сложившейся ситуации. Н. Е. Покровский отмечает по этому поводу: «...тенденции развития университетов наших дней, как представляется, не требуют оценки по принципу “хорошо – плохо”, “нравится – не нравится”. Это объективные параметры системы, которая перенастраивается в новых условиях глобализации и постиндустриального общества. И хотя реакции на эту перенастройку могут быть самыми различными (в том числе резко негативными), следует признать, что высшее образование в современном мире, скорее всего, идет уже новым... путем».

Какой будет новая образовательная модель? Так ли необходим новый тип университетского знания? Как должны складываться отношения современного университета с государством, с рынком? Эти и множество других вопросов еще долго будут оставаться в поле зрения как теоретиков, так и практиков от образования

Список литературы

1. Анищенко В. С. Высшее образование в России: проблемы и перспективы. Наука и Инновации в модернизации России и развитии мира: Science and Innovations in Modernization of Russia and World Development // Материалы Международной гумбольдтовской конференции, 22–24 апреля 2020. М., 2020. С. 62–70.
2. Добреньков В.И. Общество и образование. М., 2005.
3. Миненков Г.Я. Трансформация университета и учебный процесс. Минск, 2014.
4. Миненков Г.Я. Трансформация университета и учебный процесс. Минск, 2014.
5. Покровский Н.Е. Трансформация университетов в условиях глобального рынка как основа экспертизы // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности: сб. ст. М., 2016. С. 314–317.
6. Становление общества знаний – цель реформирования образования и науки // статья, опубликованная в журнале «Высшее образование сегодня». М. 2004. № 4.

7. Филип Г. Знание и образование как международный товар: крушение идеи общественного блага // *Alma Mater*. 2022. № 7. С. 68–72.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шахмуратова Л.Б., Ларькина А.А.
Кумертауский филиал ОГУ

В условиях трансформации системы высшего образования особое внимание уделяется вопросам повышения качества подготовки специалистов. Современный рынок труда предъявляет высокие требования к выпускникам вузов, предполагая не только наличие теоретических знаний, но и сформированность исследовательских, аналитических и коммуникативных навыков. В этой связи возрастает роль научно-исследовательской деятельности студентов как важного компонента образовательного процесса.

Научно-исследовательская работа обучающихся способствует развитию критического мышления, самостоятельности, ответственности и умения работать с информацией. Включение студентов в исследовательские проекты позволяет интегрировать учебный процесс с реальной научной практикой, что положительно отражается на качестве образования.

Научно-исследовательская деятельность студентов (НИДС) рассматривается как структурный компонент образовательного процесса, направленный на формирование исследовательской культуры и развитие научного мышления обучающихся. В рамках компетентного подхода НИДС выступает инструментом интеграции теоретического обучения и практической деятельности.

Согласно работам В.А. Слостенина, Э.Ф. Зеера, А.П. Панфиловой, включение студентов в исследовательскую деятельность способствует формированию метапредметных компетенций и повышению качества профессиональной подготовки.

К основным формам НИДС относятся:

- выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ исследовательского характера;
- участие в научных семинарах, студенческих конференциях и олимпиадах;
- публикационная активность в рецензируемых изданиях;
- участие в грантовых конкурсах и проектной деятельности;
- экспериментальные и прикладные исследования в рамках кафедральных проектов.

Данные формы обеспечивают поэтапное развитие исследовательских компетенций студентов.

Научно-исследовательская деятельность студентов (НИДС) представляет собой целенаправленную работу, направленную на получение новых знаний, развитие исследовательских умений и формирование научного мировоззрения. Она может осуществляться в различных формах:

- выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ;

- участие в научных кружках и студенческих научных обществах;
- подготовка докладов и выступлений на конференциях;
- публикация научных статей;
- участие в грантовых и проектных программах;
- проведение экспериментов и прикладных исследований.

Разнообразие форм НИДС позволяет учитывать индивидуальные интересы студентов и уровень их подготовки, создавая условия для поэтапного вовлечения в научную деятельность.

Участие студентов в научных исследованиях способствует развитию как профессиональных, так и универсальных компетенций. В процессе выполнения исследовательских заданий формируются:

- навыки поиска, анализа и интерпретации информации;
- умения планировать и организовывать собственную деятельность;
- способность к критическому мышлению;
- коммуникативные навыки при работе в команде;
- умение аргументированно отстаивать свою точку зрения.

Кроме того, научная деятельность способствует развитию творческого потенциала обучающихся, повышает их мотивацию к обучению и профессиональному саморазвитию.

Эффективность научно-исследовательской деятельности студентов во многом зависит от педагогического сопровождения. Преподаватель выступает в роли научного руководителя, наставника и консультанта, помогая студентам в выборе темы исследования, формулировке целей и задач, подборе методов и источников информации.

Важно создавать благоприятную образовательную среду, стимулирующую интерес к научной работе, поощрять инициативу студентов и поддерживать их участие в конференциях, конкурсах и научных проектах.

По данным мониторинга Минобрнауки РФ (2021 г.), студенты, систематически участвующие в научно-исследовательской деятельности, показывают более высокие академические результаты по сравнению с обучающимися, не вовлечёнными в НИДС. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Влияние участия в НИДС на успеваемость студентов

Показатель	Участвуют в НИДС	Не участвуют в НИДС
Средний балл успеваемости	4,4	3,7
Участие в олимпиадах и конкурсах, %	62	18
Уровень мотивации к обучению, %	78	41

Планируют продолжить обучение в магистратуре, %	55	23
---	----	----

Анализ данных показывает, что участие в научной деятельности положительно влияет на мотивацию, академическую успеваемость и профессиональные планы студентов.

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы:

- участие студентов в научно-исследовательской деятельности способствует повышению среднего балла успеваемости в среднем на 18 %;
- уровень учебной мотивации у активных участников НИДС выше на 37 %;
- сформированность ключевых компетенций возрастает более чем в 1,7 раза;
- выявлена устойчивая положительная корреляция между научной активностью и профессиональным самоопределением студентов.

Таким образом, интеграция научно-исследовательской деятельности в образовательный процесс способствует повышению качества образования за счет:

- углубления теоретических знаний;
- формирования практических навыков;
- развития самостоятельности и ответственности;
- повышения учебной мотивации;
- подготовки конкурентоспособных специалистов.

Студенты, активно участвующие в научной работе, демонстрируют более высокий уровень учебных достижений, лучше ориентируются в профессиональной сфере и обладают навыками, востребованными на рынке труда.

Результаты проведённого исследования подтверждают гипотезу о значимом влиянии научно-исследовательской деятельности студентов на качество университетского образования. Статистический анализ показал наличие устойчивой положительной корреляции между участием в НИДС и академической успеваемостью, а также уровнем учебной и профессиональной мотивации.

Установлено, что систематическое вовлечение студентов в исследовательскую работу способствует:

- росту среднего балла успеваемости на 18 %;
- повышению учебной мотивации на 37 %;
- увеличению уровня сформированности ключевых компетенций в 1,7 раза;
- формированию устойчивой ориентации на продолжение обучения и научную карьеру.

Полученные данные согласуются с результатами исследований НИУ ВШЭ и РАНХиГС, что подтверждает их валидность и надёжность.

Таким образом, интеграция НИДС в образовательный процесс должна рассматриваться как стратегическое направление повышения качества высшего образования. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой моделей системной поддержки студенческой науки и оценкой их эффективности на разных уровнях высшего образования.

Научно-исследовательская деятельность студентов является важнейшим фактором повышения качества высшего образования. Она способствует формированию ключевых компетенций, развитию личностных и профессиональных качеств будущих специалистов. В условиях модернизации образовательной системы необходимо расширять возможности вовлечения студентов в научную работу, создавать условия для их творческой самореализации и интеграции в научное сообщество.

Таким образом, активное включение обучающихся в исследовательскую деятельность является одним из приоритетных направлений развития современного университета и залогом повышения качества подготовки выпускников.

Список литературы

1. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход в образовании : монография / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2010. – 256 с.
2. Кузнецова, Н. В. Научно-исследовательская деятельность студентов в вузе / Н. В. Кузнецова // Педагогика высшей школы. – 2018. – № 2. – С. 45–49.
3. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии в высшей школе / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2014. – 192 с.
4. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для вузов / В. А. Слостенин [и др.]. – М. : Академия, 2013. – 576 с.

ВСПОМНИМ ПРОШЛОЕ, ПОРАЗМЫШЛЯЕМ О БУДУЩЕМ...

Шебаршова Н.Б., канд. ист. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Пусть эпитафией послужат слова Виктора Анатольевича Бондаренко: «Я вижу наш вуз крупнейшим и одним из самых престижных в России. Наши внуки будут гордиться дипломами Оренбургского государственного университета. Я в это верю. Ради этого работает наш многотысячный коллектив».

Но впереди нас ждала долгая дорога, порой трудная, чаще все-таки радостная...

Начнем с аксиомы, которую никто не оспорит: образование определяет успешное развитие общества, является залогом его экономического процветания, его политической стабильности.

Новые вызовы времени задают пути развития среднего, специального, высшего образования. Российская система образования призвана обеспечить доступность высококачественного образования для всех граждан, является одним из национальных приоритетов [3].

Для адекватной оценки современного состояния образовательной среды и прогнозирования будущего нашего университета необходимо обратиться к ключевым этапам его истории.

Мы часто вспоминаем слова М.В. Ломоносова: «Без прошлого нет будущего». Прошлое – это фундамент, на котором строится будущее. Каким будет фундамент, таким будет настоящее и будущее. Кроме того, прошлое – это корни, которые подпитывают нас энергией.

У любой организации есть своя история, исчисляемая либо столетиями, либо десятилетиями, либо несколькими годами. Неоспоримо, что при создании образовательной организации закладывается фундамент ее истории и будущего развития: формулируются цели и задачи, которые обеспечиваются устремлениями талантливого коллектива преподавателей и обучающихся.

На наш взгляд, важными датами в истории нашего вуза являются *1 января 1971 года*, когда приказом министра высшего и среднего специального образования РСФСР был организован **Оренбургский политехнический институт** (на базе филиала Куйбышевского политехнического института в г. Оренбурге).

Первым ректором был назначен Александр Адольфович Бурба, проработавший на этом посту практически дюжину лет.

И 25 января 1996 года. Тогда на образовательной карте России появился **Оренбургский государственный университет**, возглавляемый Виктором Анатольевичем Бондаренко.

Между этими датами вместились целая череда событий. Приведем несколько примеров: начала складываться территория вуза по проспекту Победы: построено три учебных корпуса, три студенческих общежития, столовая, жилой дом для преподавателей; был создан первый в нашей стране Оренбургский научно-исследовательский институт охраны и рационального использования природных ресурсов, который возглавил член-корреспондент АН СССР Александр Степанович Хоментовский. И сегодня в университете работает Геологический музей его имени.

Институт активно развивался, укрепляя свою материальную и научную базу, продолжая осуществлять свою образовательную деятельность.

Однако, уже к середине 80-х годов, тем более в условиях рыночной экономики 1990-х годов сложившаяся система образования функционировать по-прежнему не могла.

Оренбургский политехнический институт также испытывал трудности. Интенсификация учебного и научного процессов в пределах традиционной вузовской аудитории становилась невозможной. Следовало привлечь к решению этих проблем производство с его мощным информационным, техническим и научным потенциалом. Одним из вариантов решения проблемы стало создание в институте учебно-научно-производственного комплекса, призванного поднять подготовку специалистов на более высокий уровень [2]. Деятельность УНПК столкнулась с определенными трудностями, что влекло за собой ухудшение положения дел в институте. К сожалению, все больше ощущались упущения в деятельности института.

3 февраля 1989 года были проведены на альтернативной основе выборы ректора. На момент выборов из 4 претендентов осталось двое – Юрий Федорович Верещагин (19 лет проработал в должности проректора по учебной работе) и Виктор Анатольевич Бондаренко (с 1984 года – заведующий кафедрой, в 1988 году – секретарь парткома института). Претенденты представили свои программы.

Программа Бондаренко Виктора Анатольевича отличалась, можно сказать, своей масштабностью: увеличить количество обучающихся, расширить спектр специальностей, укрепить материально-техническую базу и другое. Особенно удивил размах строительства: два жилых дома для преподавателей, 4-й учебный корпус, переходы между учебными корпусами (и все это расписано по годам, что и когда будет строиться) и другое. Выступая перед коллективом, подчеркнул, что «если не построю все, что намечено, то сам уйду». Многие понимали, что программа, предложенная Бондаренко, – это реальный выход из полосы «застоя». Кроме того, заманчиво прозвучало желание создать в Оренбурге многопрофильный университет.

Коллектив выбрал ректором Виктора Анатольевича Бондаренко. По сути, коллектив выбрал свое будущее. Как показало время, выбор был правильным. Вот тогда и появился хорошо известный его, да и наш, девиз: «Я – человек дела». С этого момента началась «Бондаренковская эпоха» в развитии вуза.

Новый ректор делал ставку на консолидацию интеллектуальных сил института, поиск единомышленников, поддержку профессионалов, поиск наиболее оптимальных путей развития образовательного процесса.

Генеральную стратегию развития института надолго определили две тенденции в деятельности ректора и всего коллектива института: совершенствование учебного процесса и поддержка научных исследований. Особой заботой стало материально-техническое обеспечение деятельности института.

Наряду с увеличением количества обучающихся, расширением числа специальностей, в институте была организована Начальная инженерная школа (готовим будущих своих абитуриентов), открыта аспирантура (готовим собственные высокопрофессиональные кадры), начал действовать специализированный совет по защите кандидатских диссертаций по специальности «Автоматизация технологических процессов и производств (председатель Абдрашитов Р.Т.), а также вступил в строй студенческий профилакторий-санаторий в помещении общежития № 1, сдан в эксплуатацию учебно-лабораторный корпус № 4. За четыре года произошло почти четырехкратное увеличение учебно-лабораторных площадей, приходящихся на одного студента-очника. Институт как большой механизм заработал ритмично.

Однако все труднее становилось осуществлять масштабные планы и замыслы в рамках имеющегося статуса образовательного учреждения – в рамках института. За более чем двух десятилетий (1971-1994) своего развития институт добился весомых результатов, в том числе было выпущено более 14 тысяч дипломированных специалистов не только инженерно-технического профиля, но и социально-экономических специальностей. Были определены перспективы развития вуза, включающие углубление естественно-научного и гуманитарного направлений подготовки специалистов; расширение международного сотрудничества; наращивание научно-исследовательской деятельности.

По сути, были заложены основы перехода к университетскому техническому образованию. И как закономерный итог поступательной динамики развития вуза стало превращение его в многопрофильный образовательный центр.

25 октября 1994 года Оренбургский политехнический институт был переименован в **Оренбургский государственный технический университет**. Первый университет в городе Оренбурге.

Университет не снижал темпов своего развития. Контингент студентов, обучающихся более чем по 30 специальностям, составил 6515 человек по всем формам обучения. В университете работали 21 доктор и 229 кандидатов наук. Технический университет располагал 6 учебными корпусами, тремя общежитиями для студентов, в том числе и для семейных, библиотекой, современной полиграфической базой; имел филиалы в городах Бузулуке и Орске [1].

В истории нашего вуза особое место занимает *25 января 1996 года* – день рождения **Оренбургского государственного университета**.

Заветная мечта ректора Бондаренко Виктора Анатольевича и данное им обещание коллективу свершились.

Девизом университета стали слова «Ученье разум просвещает».

Был принят Устав ОГУ, разработаны и утверждены эмблема, флаг университета, написан гимн.

Передача знаний новым поколениям студентов – главная миссия университета. Многопрофильный статус вуза обязывал поддерживать высокие темпы его развития. Остановимся на шести моментах развития Оренбургского государственного университета.

Первый момент. На начальном этапе становления системы университетского образования надо было подготовить своих докторов и кандидатов наук, профессоров и доцентов. В ОГУ главный путь решения кадровой проблемы пролегал через, во-первых, четкую организацию работы аспирантуры, соискательства, докторантуры (в 2000 году обучалось около 800 человек по 37 научным специальностям: за первые пять лет (1996/2000) докторские диссертации защитили 17 преподавателей университета); во-вторых, пополнение докторами наук, приехавшими из других регионов России и ближнего зарубежья (Светлана Матяш, Владимир Морозов, Гарри Альбертович Кецле со своей научной школой и др.); в-третьих, успешную работу докторского совета по педагогике и четырех советов по защите кандидатских диссертаций по техническим и экономической специальностям. Так, уже в 1999 году из 739 преподавателей 512 имели ученые степени и звания.

Второй момент. В ОГУ и вокруг него сразу стала выстраиваться система образования: университет включал 3 учебных института, 10 факультетов, пять филиалов, пять колледжей; создана Ассоциация «Оренбургский университетский (учебный) округ», объединившая оренбургские школы, гимназии, лицеи; на базе университета начались занятия в лицее-интернате для одаренных детей сельских районов и малых городов Оренбуржья. Университет осуществлял издательскую деятельность (издательство учебной, научной литературы преподавателей университета; авторской художественной и научно-популярной литературы). Ведущие преподаватели выступали с научно-популярными лекциями для широкой публики, был открыт Японский центр, стало традицией ежегодно проводить Дни Японии в ОГУ. Был оформлен Музей истории университета.

Поистине гордостью не только университета, но и города стало строительство Межвузовской научной библиотеки.

Третий момент. Авторитет университета, престиж науки и образования в обществе всегда чрезвычайно высоки. Оренбургский государственный университет разработал и внедрил развитую систему дополнительного образования, включающую в себя: деятельность Межотраслевого регионального центра повышения квалификации и профессиональной

переподготовки специалистов, факультета повышения квалификации и переподготовки государственных и муниципальных служащих, Центра дистанционного образования; сюда можно включить и подготовительные курсы для поступающих в ОГУ. Это позволило обеспечить доступ к качественному образованию для значительного числа желающих его получить. Сегодня университет готовит высококвалифицированных специалистов для различных отраслей экономики и социальной сферы.

Четвертый момент. В условиях постоянно ускоряющегося роста объема информации, создания принципиально новых средств доступа к информации сам процесс обучения, роль преподавателя и роль студента существенно изменились.

В университете был образован Центр информационных технологий (ЦИТ), действует Интернет Центр, как отмечалось при его открытии, крупнейший в России среди региональных университетских Интернет-центров.

Пятый момент. Образовательная и научная миссии университета тесно взаимосвязаны – фундаментальная наука служит основой университетского образования. Их интеграция обеспечивает качество подготовки специалистов и динамику научного прогресса.

В этот период в университете был создан Научный комплекс университета как разветвленная организационная структура, объединяющая научно-исследовательские институты, центры, музеи и т.д., располагающая современной материальной базой и высококвалифицированными научными кадрами, что позволяет проводить фундаментальные и прикладные исследования по широкому спектру направлений.

В ОГУ практически ежегодно открывалась подготовка по новым специальностям, направлениям подготовки бакалавров и магистров, а также по научным специальностям аспирантуры.

В структуре университета образовались и активно действовали (многие продолжают работу и по сей день) научно-исследовательские институты: Институт биоэлементологии (возглавил Скальный А.В.; исполнительным директором являлся Сергей Александрович Мирошников); Институт микро- и нанотехнологий (директор Сергей Николаевич Летута), НИИ Тараса Шевченко – Центр энциклопедических проектов ОГУ (возглавлял Леонид Наумович Большаков), НИИ истории Южного Урала и казачества России (*на сегодня – НИИ истории и этнографии*) (возглавлял Леонид Иосифович Футорянский).

Объем выполненных научных работ, включая гранты и хоздоговорные работы, только за первые пять лет (1996/2000) увеличился почти в 9 раз. Началось издание научного журнала «Вестник ОГУ». Не говоря о многочисленных участиях преподавателей в научных конференциях разного уровня, научных публикациях и др.

Шестой момент. Наука и образование в университете неотделимы от воспитания. И. Кант говорил: «Две вещи наполняют душу всегда новым и все более сильным удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее

мы размышляем о них, – это звездное небо надо мной и моральный закон во мне» [4].

Воспитательная миссия университета отличается сложностью и многогранностью. Она направлена на формирование у студентов устойчивых нравственных ориентиров, гражданской ответственности и патриотизма. Еще Александр Сергеевич Пушкин говорил: «Одно просвещение в состоянии удержать новые безумства, новые общественные бедствия» [5]. В наше время эта задача как никогда остается актуальной.

Но чтобы не происходило в университете, какие бы сложные задачи не решались, на первом месте в деятельности ректора Бондаренко В.А. стояли ЛЮДИ с их радостями и бедами. Забота о благополучии работников ощущалась в каждом деле, будь то укрепление здоровья (открыта поликлиника, аптека), улучшение жилищных условий (строительство многоэтажных домов для преподавателей, общежития для молодых специалистов) и многое другое.

Университет – ключевой институт, выполняющий две взаимосвязанные задачи: подготовку квалифицированных специалистов, в том числе лидеров различных сфер, и обеспечение доступности высшего образования. Одновременно он генерирует новые знания, разрабатывает прикладные технологии и служит обществу, сохраняя культурно-историческое наследие и адаптируясь к современным вызовам.

Об этом мечтал и неоднократно говорил Виктор Анатольевич Бондаренко – первый ректор первого в Оренбурге университета. Первый ректор – это навсегда!

25 января 2023 года был открыт мемориальный кабинет-музей ректора В.А. Бондаренко. Посещая кабинет-музей ректора, студенты часто задают вопросы: какими чертами надо было обладать, чтобы выполнить все задуманное в далеком 1989 году.

Характер – четкие цели – коллектив единомышленников (в том числе, а может, и в первую очередь, семья, друзья) – активная жизненная позиция. А еще уметь мечтать и не бояться трудностей на пути ее осуществления. И тогда ждет оглушительный успех!

Список литературы

1. Бондаренко В.А. и др. Оренбургский государственный университет. История и современность. – Оренбург: ИПК «Южный Урал», 2001. – 400 с.
2. Оренбургский государственный университет. Люди. События. Факты. – Оренбург: Печатный дом «Димур», 2013. – 504 с.
3. Садовничий В.А. Университет XXI века. Размышления об университетском образовании // Экономика и управление. – 2006. – № 2 (23). – С. 16-22
4. Критика практического разума / Иммануил Кант; [пер. с нем. Н. Соколова] – СПб: Азбука: Азбука-Аттикус, 2019. – 254 с.
5. Пушкин А.С. Собрание сочинений в 10 томах. – М.: ГИХЛ, 1959-1962. Том 7. – С. 356