http://ma123.ru **ЦИТИСЭ** № 4 (50) 2026 **ISSN** 2409-7616

© Е.В. Рочняк, И.Ф. Емельянова

Научная статья
УДК 374.7:378.046.4:37.035

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ВЕТЕРАНОВ И УЧАСТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОХРАНЕНИЮ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Е.В. Рочняк, И.Ф. Емельянова

Рочняк Елена Владимировна,
кандидат философских наук, доцент, ассистент кафедры психологии, Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова, Горловка, Россия.
ORCID: 0000-0001-7427-9065
lero1981@yandex.ru

Емельянова Ирина Федоровна,
кандидат экономических наук, доцент кафедры философии и истории, Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова, Горловка, Россия.
ORCID: 0009-0002-6540-7015;
irina.emelaynova1975@inbox.ru

Аннотация. *Проблема исследования связана с необходимостью профессиональной подготовки ветеранов и участников специальной военной операции к работе по сохранению исторической памяти в дополнительном образовании школьников. Личный исторический опыт обладает значительным воспитательным потенциалом, однако сам по себе не обеспечивает готовности к педагогическому взаимодействию, работе с источниками и созданию безопасной образовательной среды. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании структурно-содержательной модели профессиональной переподготовки, ориентированной на самостоятельное проектирование историко-краеведческих практик. Методологическую основу составили системный, компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный и историко-краеведческий подходы; использованы сравнительно-педагогический и проблемно-тематический анализ, педагогическое моделирование. Предложена модель из семи функционально связанных блоков: целевого, методологического, компетентностного, содержательно-модульного, организационно-технологического, практико-сетевого и результативно-диагностического. Научная новизна заключается в согласовании профессиональных действий, компетенций, учебных модулей, практических продуктов и диагностических показателей. Разработан проект программы объемом 256 академических часов, предусматривающий восемь модулей, сетевую практику, наставничество и итоговую аттестацию через защиту образовательного проекта. Обоснованы критерии готовности, связанные с достоверностью источников, возрастной*

сообразностью, коммуникацией, цифровой грамотностью и рефлексией. Практическая значимость работы определяется возможностью применения модели при разработке программ переподготовки, организации профессиональных проб и оценке самостоятельности выпускников. В качестве ресурсной среды рассмотрены документированные образовательные практики Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова. Сделан вывод, что преобразование биографического свидетельства в педагогический ресурс требует методического сопровождения, проверки исторических сведений и осмысления результатов. Предложенная конструкция носит теоретико-проектный характер и нуждается в последующей эмпирической апробации.

Ключевые слова: *структурно-содержательная модель; профессиональная переподготовка ветеранов; историческая память; дополнительное образование школьников; профессионально-педагогическая готовность; историческое краеведение; сетевое взаимодействие; педагогическое моделирование.*

Благодарности: *публикация подготовлена в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 1025103100018-4-5.3.2 по теме «Подготовка ветеранов и участников СВО к педагогической деятельности по программе «Сохранение исторической памяти» историко-краеведческой направленности в дополнительном образовании школьников».*

Библиографическая ссылка: *Рочняк Е.В., Емельянова И.Ф. Структурно-содержательная модель профессиональной переподготовки ветеранов и участников специальной военной операции к деятельности по сохранению исторической памяти в системе дополнительного образования школьников // ЦИТИСЭ. 2026. № 4. С. 280-295.*

Research Full Article
UDC 374.7:378.046.4:37.035

STRUCTURAL AND CONTENT MODEL OF PROFESSIONAL RETRAINING OF VETERANS AND PARTICIPANTS OF THE SPECIAL MILITARY OPERATION FOR HISTORICAL MEMORY PRESERVATION ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF SCHOOLCHILDREN'S SUPPLEMENTARY EDUCATION

E.V. Rochnyak, I.F. Yemelyanova

Elena V. Rochnyak,
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Assistant at the Department of Psychology, Shatalov Donetsk State Pedagogical University, Gorlovka, Russian Federation.
ORCID: 0000-0001-7427-9065
lero1981@yandex.ru

Irina F. Yemelyanova,

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor at the Department of Philosophy and History, Shatalov Donetsk State Pedagogical University, Gorlovka, Russian Federation.
ORCID: 0009-0002-6540-7015
irina.emelaynova1975@inbox.ru

Abstract. *The research addresses the need to prepare veterans and participants of the special military operation for educational activities aimed at preserving historical memory in supplementary education for schoolchildren. Personal experience can enrich education, yet experience alone does not ensure readiness for teaching, source evaluation, or safe communication with children. The study aims to substantiate a structural and content-based model of professional retraining focused on independently designing local-history educational practices. Its methodological framework combines systemic, competency-based, activity-oriented, learner-centred, and local-history approaches. The methods include comparative pedagogical analysis, problem-oriented literature analysis, and pedagogical modelling. The proposed model comprises seven interconnected components: target, methodological, competency, content and modules, organizational and technological, practice and network, and results and diagnostics. Its novelty lies in connecting professional actions, competencies, training modules, practical outputs, and observable assessment indicators within one coherent design framework. An eight-module programme of 256 academic hours is proposed, combining theoretical training, practical exercises, mentoring, network-based placements, and a final educational project. Criteria for assessing professional readiness cover the verification of historical sources, age-appropriate communication, teaching design, digital literacy, ethical awareness, and reflective practice. The model may support curriculum development, professional trials, and the assessment of graduates' readiness for independent educational work. Documented activities at Shatalov Donetsk State Pedagogical University are considered potential resources for piloting particular components of the model. The study concludes that transforming biographical testimony into a reliable pedagogical resource requires methodological support, contextualization, and reflection. The findings are conceptual and project-oriented; further empirical piloting and evaluation are needed.*

Keywords: *structural and content model; professional retraining of veterans; historical memory; supplementary education for schoolchildren; professional pedagogical readiness; local history education; network cooperation; pedagogical modelling.*

Acknowledgments: *this publication was prepared as part of the implementation of State Assignment No. 1025103100018-4-5.3.2 from the Ministry of Education of the Russian Federation, titled "Preparing Veterans and Participants of the Special Military Operation for Pedagogical Activity under the 'Preserving Historical Memory' Program—Focused on History and Local Lore—within the Framework of Supplementary Education for Schoolchildren."*

For citation: Raylyan, O. V., Sharafutdinova, K. A., Siraeva, R. T., Khizbullina, R. Z., & Tagirova, A. I. (2026). Ways to develop bilingual subject-specific competence and skills of meaningful reading (Using English language and geography lessons as an example). *CITISE*, *4*, 280-295. (In Russian).

Введение.

Активно внедряемая государством программа профессионального включения ветеранов и участников специальной военной операции (далее − СВО) в педагогическую и просветительскую деятельность требует не только личного желания участников данной программы, но и специальной подготовки по проектированию образовательных событий, учету возрастных особенностей школьников, обеспечению психологической безопасности и соотнесению свидетельства с документированным контекстом. Иначе говоря, педагогический потенциал жизненного опыта и профессиональная готовность к работе с детьми не тождественны. Именно поэтому В.Н. Гурьянчик и Т.В. Макеева прямо указывают на необходимость педагогического сопровождения ветеранов СВО в период «адаптации к роли наставников» [4, с. 611].

Сохранение исторической памяти объединяет историческое знание, устную историю, краеведение, музейную и библиотечную педагогику, цифровую коммуникацию и проектную деятельность. Однако ядром, как справедливо отмечает И.Ф. Емельянова, «становится специальная педагогическая подготовка» [6, с. 193]. Отсюда следует, что программу «Сохранение исторической памяти» историко-краеведческой направленности в дополнительном образовании школьников целесообразно строить вокруг профессиональных действий, превращающих свидетельства в педагогически корректные практики, а не вокруг набора тематических лекций.

Публикации профильных журналов раздельно раскрывают моделирование ДПО, компетентностные профили, индивидуализацию, сетевое взаимодействие и историко-краеведческие практики. Вместе с тем не выявлена модель, объединяющая ветеранов как целевую группу, профессиональную переподготовку, сохранение исторической памяти и дополнительное образование школьников. Этот разрыв так раз и определяет исследовательскую проблему.

Зарубежная литература позволяет точнее определить пределы переноса готовых решений в проектируемую программу. Метааналитические исследования профессионального развития педагогов фиксируют неоднородность результатов и ограничения доказательности отдельных оценок эффективности [22; 25]. При этом речь в них преимущественно идет о действующих учителях. Применительно к ветеранам и участникам специальной военной операции данные выводы выступают ориентиром для проектирования подготовки, но не свидетельствуют об уже установленной результативности предлагаемой модели.

Объект исследования – профессиональная переподготовка ветеранов и участников СВО к педагогической и просветительской деятельности; предмет – структура, содержание и функциональные связи модели программы «Сохранение исторической памяти» историко-краеведческой направленности.

Цель – обосновать переход слушателя курсов от личного опыта к самостоятельному проектированию источниковедчески корректных и возрастосообразных практик для школьников.

Для достижения поставленной цели решались следующие взаимосвязанные задачи: определить теоретические основания структурно-содержательного моделирования профессиональной переподготовки; конкретизировать компетентностный профиль выпускника применительно к историко-краеведческой деятельности с детьми; соотнести профессиональные действия, модули, практические продукты и диагностические показатели; обосновать организационно-технологический и практико-сетевой механизмы реализации программы; сформулировать критерии оценки ее целостности и направления последующей эмпирической апробации.

Методология исследования.

Методологическую основу составили компетентностный подход [2-3]; личностно-ориентированный подход [7]; теория структурно-содержательного моделирования и модульного построения ДПО [1; 13]; идеи непрерывного профессионального образования и персонализации [5; 11-12]; положения о сохранении исторической памяти и историко-краеведческих практиках [6; 8; 10; 15-16].

Для целевой группы особо значим опыт социально-педагогического сопровождения ветеранов и участников СВО в просветительской деятельности с детьми и молодежью [4]. Использованы проблемно-тематический и сравнительно-педагогический анализ, педагогическое моделирование; исследование имеет теоретико-проектный характер. Научная новизна состоит в системе переходов «действие – компетенция – модуль – продукт – критерий результата», позволяющей проектировать программу «Сохранение исторической памяти» от ожидаемого профессионального действия, а не от перечня тем. Практическая значимость связана с отбором содержания, распределением сетевой практики и оценкой готовности слушателя к самостоятельной работе с детьми.

В исследованиях исторического образования подчеркивается взаимосвязь познавательной и эмоциональной сторон исторической эмпатии, необходимость контекстуализации события и сопоставления различных перспектив [19]. Изучение практик преподавания показывает, что формированию исторической эмпатии помогают последовательные задания, направляемое обсуждение и проектная работа [20]. Эти положения позволяют конкретизировать историко-источниковедческую и коммуникативно-наставническую составляющие авторской модели. Вместе с тем перенос результатов, полученных в иных образовательных системах, требует учета местного исторического материала и возрастных особенностей школьников.

Результаты и обсуждение.

Архитектура структурно-содержательной модели.

Структурно-содержательная модель должна фиксировать элементы программы и механизмы их связи. Н.Н. Тулькибаева и Н.Л. Грейлих определяют ее как «единство трех блоков – содержание, процесс, результат» [13, с. 130]. В предлагаемой модели эта логика конкретизирована применительно к переподготовке участников и ветеранов СВО.

Модель включает семь функционально связанных блоков: целевой, методологический, компетентностный, содержательно-модульный, организационно-технологический, практико-сетевой и результативно-диагностический. Для неоднородной аудитории исходным основанием выступает образ профессиональной деятельности и набор самостоятельно выполняемых действий, что соответствует значению интегральной компетентностной модели специалиста [1, с. 1366]. Результатом является профессионально-педагогическая готовность; связь целевого, содержательного, организационно-технологического и критериально-оценочного блоков показана Э.Л. Воищевой [3, с. 629]. В авторской конструкции к этой логике добавлены еще историко-источниковедческое, краеведческое и рефлексивно-этическое измерения, необходимые для верификации, контекстуализации и определения границ публичного использования личных свидетельств.

Таблица 1

Функциональная архитектура структурно-содержательной модели

Блок модели	**Основное содержание**	**Системная функция**

Блок модели	Основное содержание	Системная функция
Целевой	Социальный и профессиональный запрос; противоречие; цель; планируемый результат.	Фиксирует переход от носителя опыта к профессионально подготовленному субъекту дополнительного образования.
Методологический	Системный, компетентностный, деятельностный, андрагогический, аксиологический, проектный, историко-краеведческий подходы; принципы достоверности, возрастосообразности, безопасности, диалогичности и рефлексивности.	Задает правила отбора содержания, технологий, практики и критериев.
Компетентностный	Ценностно-смысловая, историко-источниковедческая, психолого-педагогическая, коммуникативно-наставническая, методико-проектная, краеведческо-музейная, цифровая и рефлексивно-этическая компетенции.	Переводит цель в перечень диагностируемых профессиональных действий.
Содержательно-модульный	Инвариантные и вариативные модули, связанные с конкретными компетенциями и продуктами.	Обеспечивает содержательную полноту и одновременно индивидуализацию.
Организационно-технологический	Смешанное обучение, входная диагностика, тьюторство, кейсы, проектирование, микропреподавание, рефлексивные семинары.	Определяет способы освоения компетенций взрослой аудиторией.
Практико-сетевой	Стажировки и практики в организациях дополнительного образования, музеях, архивах, библиотеках, образовательных центрах; сетевое партнерство.	Переводит учебное действие в профессиональную пробу в реальной среде.
Результативно-диагностический	Критерии, показатели, уровни, портфолио, практические задания, защита итогового проекта.	Обеспечивает проверяемость результата и обратную связь для коррекции программы.

Компетентностный профиль как связующее звено модели.

Компетентностный блок переводит цели модели в содержание подготовки. Кластеризация компетенций и уровни их освоения в дополнительном образовании хорошо обоснована в исследовании Е.М. Бородулиной, Е.Б. Галихановой, М.Н. Образцовой и С.А. Пилипенко [2, с. 874]. Однако в нашем случае, когда обучающимися являются участники и ветераны СВО, нельзя применять готовый профиль педагога или тьютора, т.к. компетенции должны выводиться из функционального анализа деятельности выпускника курсов переподготовки.

В авторской модели данный профиль объединяет восемь взаимосвязанных компетенций: ценностно-смысловую, историко-источниковедческую, психолого-педагогическую, коммуникативно-наставническую, методико-проектную, краеведческо-музейную, цифровую и рефлексивно-этическую. Данная взаимосвязь позволяет перевести цель подготовки в наблюдаемые профессиональные действия через ответственную интерпретацию прошлого, проверку источников, возрастную адаптацию, безопасный диалог, проектирование образовательных событий, работу с локальной историей и медиаконтентом.

Подчеркнем: профессионально-педагогическая готовность не тождественна просто факту завершения курса профессиональной переподготовки. Более того, З.А. Каргина рассматривает готовность к организации дополнительного образования детей как профессионально-педагогическое новообразование [7, с. 69]. Следовательно, оценке подлежит не объем усвоенной информации, а самостоятельность педагогически обоснованного решения. Это позволяет способствовать развитию у слушателей курсов в первую очередь навыков самоорганизации, критического мышления, инициативности и ответственности.

Содержательно-модульная структура программы.

Модульный подход к построению учебного плана создаёт прочную основу для быстрой адаптации программ к неоднородной аудитории, учитывая исходный уровень подготовки и темп усвоения при сохранении общего результата [14, с. 1248].

В авторской модели инвариантное ядро плана закрепляет требования к безопасности, источниковедческой корректности и педагогическим действиям, а вариативность реализуется через индивидуальные задания, объект исследования, цифровой формат, базу практики и тему итогового проекта.

Проект программы рассчитан на 256 академических часов и сочетает теоретическую подготовку, практические занятия, самостоятельную работу, сетевую практику и итоговую аттестацию.

Таблица 2

Проектная модульная структура программы профессиональной переподготовки

Модуль	**Часы**	**Преимущественно формируемые компетенции**	**Практический продукт**
1. Ценностно-методологические и нормативно-этические основы	24	Ценностно-смысловая; рефлексивно-этическая	Карта целей и этических рисков историко-просветительского проекта.
2. Историческая память, источники, устная история и краеведение	40	Историко-источниковедческая; краеведческо-музейная	Паспорт источника; замысел локального исследования; комплект верифицированных материалов.
3. Психология школьника и педагогика дополнительного образования	32	Психолого-педагогическая; коммуникативно-наставническая	Адаптация сложного исторического сюжета для конкретной возрастной группы; разбор педагогического кейса.

Модуль	**Часы**	**Преимущественно формируемые компетенции**	**Практический продукт**
4. Технологии сохранения исторической памяти в дополнительном образовании	40	Методико-проектная; краеведческо-музейная; коммуникативная	Сценарий экскурсии, музейного занятия, коммеморативного маршрута, поискового или проектного события.
5. Цифровая история, медиатизация памяти и работа с цифровыми инструментами	32	Цифровая; историко-источниковедческая; рефлексивно-этическая	Цифровая карта, подкаст, мини-фильм, виртуальная экспозиция или архив с описанием источников и правил верификации.
6. Проектирование программ и сетевое взаимодействие	24	Методико-проектная; организационная; коммуникативная	Фрагмент дополнительной общеобразовательной программы и карта сетевых партнеров.
7. Практика и профессиональные пробы	48	Интеграция всех компетенций	Проведенное занятие/событие, экспертный лист наблюдения, рефлексивный отчет и доработанный продукт.
8. Итоговая аттестация	16	Интегральная профессионально-педагогическая готовность	Защита завершенного образовательного проекта с комплектом источников, методическими материалами и критериями результата.

Предметную специфику задают историко-краеведческие практики. А.О. Катионова рассматривает маршрут «Дорогами Памяти» как форму исторического «погружения» в исследовательский материал [8, с. 85]. Т.А. Юмашева и В.В. Назаров связывают формирование исторической памяти с исследовательскими проектами, поисковой деятельностью, посещением музеев и мест памяти [16, с. 489–490], а Н.В. Люля и Н.С. Грибанова − с этнокультурным наследием, экспедиционной деятельностью и межпоколенной коммуникацией [10, с. 1288–1289].

Международные исследования дают дополнительные аргументы в пользу сочетания локальной истории и работы с первоисточниками. Х. Странд на материале образовательного обращения к местному архиву показывает значение контакта с историческими документами для освоения локального прошлого [23]. В лонгитюдном исследовании С. Денг установлена связь исторической эмпатии, включенности школьников в учебную работу и их образовательных результатов [18]. Для проектируемой программы эти данные обосновывают выбор деятельностных форм, однако не заменяют оценку результатов ее собственной апробации.

Тем самым сохранение исторической памяти рассматривается как система деятельности, что соответствует добровольной и проектной природе дополнительного образования. Причем такого рода деятельность возможна не только в так называемом «реале», но и в цифровой среде. В частности, И.Ф. Емельянова показывает, что создание

мини-фильмов, подкастов, интерактивных карт и цифровых архивов развивает критическое историческое мышление и цифровую грамотность через проверку источников и осмысленную репрезентацию прошлого [6, с. 192–193].

Опыт использования цифровых музейных коллекций в исследовательском обучении показывает потенциал создания цифровых историй на основе музейного материала [24]. Вместе с тем результаты обзора профессиональной подготовки учителей к применению цифровых инструментов указывают на значение практических заданий, длительного сопровождения и институциональной поддержки [17]. Поэтому цифровой модуль программы целесообразно оценивать по качеству верифицированного исторического продукта и педагогической обоснованности его применения, а не по количеству освоенных сервисов.

Организация, диагностика и практика.

Входная диагностика на первом занятии курсов профессиональной переподготовки фиксирует образование, опыт взаимодействия с детьми, цифровые навыки, знание региональной истории, умение работать с источниками и профессиональные цели. Ее функция – индивидуализировать образовательный маршрут внутри общего ядра, а не оценивать «пригодность» слушателя курсов к педагогической деятельности.

К современным условиям развития ДПО относят модульность, индивидуально ориентированное обучение, интерактивные технологии и тьюторское сопровождение [5, с. 307–308]. В нашем случае именно сопровождение является наиболее важным элементом общей системы, особенно на первых этапах. Наставник помогает соотнести личный опыт с педагогическими задачами, фиксирует дефициты знаний, умений и навыков, поддерживает переход между модулями и итоговым проектом и организует обратную связь.

Роль наставника в проектируемой программе согласуется с результатами систематического обзора С. Ванга, Ю. Хусу и А. Тоом: наставническая компетентность включает когнитивные, социальные и эмоциональные составляющие [26]. Для работы с неоднородной группой слушателей это означает, что наставничество должно охватывать как анализ источников и методических решений, так и обсуждение трудных ситуаций взаимодействия со школьниками. Проверка сформированности компетенции требует наблюдения за профессиональными действиями, а не только самооценки слушателя.

Практико-ориентированность и партнерство университета с внешними организациями [11, с. 134–135], интеграция ДПО с исследовательской и институциональной средой [9], а также персонализация профессионального развития [12, с. 1549–1550] обосновывают сетевой характер программы при сохранении единых требований к результату.

Содержание осваивается через профессиональные задачи − анализ источника, кейс, микропреподавание, мастерские, маршрутное проектирование, взаимную экспертизу и рефлексию. Практика усложняется от фрагмента беседы к модерации группы и завершенному образовательному мероприятию. Сетевая модель распределяет функции между университетом, школами, организациями дополнительного образования, музеями, архивами и общественными объединениями; личный опыт становится образовательным ресурсом после методического и источниковедческого опосредования.

Итоговая практика организуется как цикл «планирование завершенного обучающего мероприятия – экспертиза – проведение – наблюдение – обратная связь – самоанализ – корректировка». Такой цикл позволяет дистанцировать эмоциональный эффект встречи от профессионального результата и оценить деятельность школьников под руководством наставника, работу с источниками, качество коммуникации и способность слушателя курсов профессиональной переподготовки улучшать свой проект.

Результативно-диагностический блок.

Проведение диагностики направлено не на личность слушателя курсов, а на качество его профессиональных действий: умение работать с информацией, способность чётко

формулировать цели (свои и детской аудитории) и выстраивать логику их достижения, умение учитывать возрастные особенности, организовывать детскую активность, диалог, использовать современные цифровые средства и, наконец, умение анализировать собственную деятельность, т.е. проводить рефлексию. Результаты последней возвращаются в содержательный и организационный блоки, превращая оценивание в механизм коррекции дальнейшей подготовки слушателей курсов.

С учетом доказанной продуктивности критериально-уровневого описания профессиональной готовности, представленного в работе Э.Л. Воищевой [3, с. 635–636], в рассматриваемой авторской модели были выделены пороговый (действие по алгоритму при поддержке), функциональный (самостоятельное проектирование отдельного занятия) и продуктивно-проектный уровни (создание программы или цикла мероприятий с интеграцией источников, партнеров и обратной связи). Акцентируем: такое разграничение фиксирует степень профессиональной самостоятельности, а не формальное завершение обучения.

Необходимость многоуровневой диагностики подтверждается и результатами международных метаанализов: эффект профессионального обучения зависит от дизайна вмешательства и неодинаков для разных образовательных результатов [25], а наблюдаемая связь между участием в программах и изменением практики не всегда допускает причинную интерпретацию [22]. Поэтому предложенные пороговый, функциональный и продуктивно-проектный уровни следует рассматривать как проектную диагностическую гипотезу. Эмпирическая апробация должна включать входное и итоговое оценивание, независимую экспертизу практических продуктов и анализ результатов работы школьников.

Таблица 3

Критерии и диагностические средства оценки профессионально-педагогической готовности

Критерий	**Основные показатели**	**Диагностические средства**
Ценностно-этический	Осознанность цели; уважение к субъектности ребенка; понимание границ публичного использования личного опыта.	Анализ кейса; этическая карта проекта; рефлексивное эссе.
Источниковедческий	Проверка происхождения и контекста; различение факта, свидетельства и интерпретации; корректное цитирование.	Паспорт источника; экспертная оценка комплекта материалов.
Педагогико-проектировочный	Возрастосообразность; логика детской деятельности; связь цели, методов и результата.	Проект занятия/маршрута/программы; микропреподавание.
Коммуникативно-организационный	Диалог, модерация, сотрудничество, управление групповой динамикой и безопасностью.	Наблюдение практики; видеорефлексия; обратная связь.
Цифровой и медийный	Верификация цифрового контента; создание продукта; авторско-правовая и информационная корректность.	Цифровой проект и его источниковый паспорт.

Критерий	Основные показатели	Диагностические средства
Рефлексивный	Способность анализировать расхождение между замыслом и результатом, принимать обратную связь и корректировать решение.	Портфолио, рефлексивный отчет, защита итогового проекта.

Итоговая аттестация представляет комплексный проект, включающий цель и аудиторию, источниковую базу, сценарий детской деятельности, методические материалы, цифровой или музейно-краеведческий компонент, риски, критерии результата и рефлексию апробации. Его целостность позволяет оценить согласованность блоков модели.

Особого внимания требует эмоциональная безопасность встреч, на которых используются личные свидетельства. С. Карн показывает, что эмоциональные реакции могут поддерживать историческую эмпатию, однако способны порождать методические затруднения, если педагог заранее не определил образовательную цель и способы обсуждения чувств [21]. В модели переподготовки соответствующая компетенция проверяется через анализ сценария, возрастную адаптацию материала и способность организовать рефлексию без эмоционального давления на обучающихся.

Опыт Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова как ресурс апробации модели.

Документированные практики Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова позволяют рассматривать его как подготовленную среду для пилотирования отдельных компонентов модели.

Так, 10 марта 2026 года в Военно-патриотическом центре университета прошел Республиканский научно-методический семинар «Краеведение как инструмент формирования исторической памяти в образовательном процессе», объединивший управленцев, ученых, педагогов, музейных работников и специалистов дополнительного образования. Обсуждались локальная история, популяризация краеведческого материала, экскурсионная и проектная деятельность. Теоретически значим здесь не факт мероприятия, а наличие сетевой среды и предметного поля для профессиональной пробы. Тематика семинара – школьные музеи, краеведение, экскурсионные и проектные практики – может быть преобразована в кейсы и базы стажировок. Межпрофессиональный состав участников соответствует сетевой логике модели и создает условия для совместной экспертизы[1].

26 марта 2026 года в Педагогическом технопарке «Кванториум» ДГПУ им. В. Шаталова прошел семинар «Киноискусство: дискурс XXI века», где Е.В. Рочняк и О.Г. Щербакова провели мастер-класс «Технология проведения воспитательного мероприятия в формате киноурока». Алгоритм «подготовка – просмотр – обсуждение – рефлексия» демонстрирует перевод содержания материала в профессиональное действие: педагог определяет цель, задает контекст, организует восприятие, модерирует обсуждение и обеспечивает рефлексивное завершение[2].

[1] Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова. В ДГПУ им. В. Шаталова обсудили роль краеведения в формировании исторической памяти молодежи. 11.03.2026. URL: https://dgpu1949-dnr.ru/teachers/news/v-dgpu-im-v-shatalova-obsudili-rol-kraevedeniya-v-formirovanii-istoricheskoy-pamyati-molodyezhi-/ (дата обращения: 06.09.2026).

[2] Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова. Киноискусство как инструмент формирования гражданской позиции: межкафедральный диалог в ДГПУ. 02.04.2026. URL: https://dgpu1949-dnr.ru/press-center/news/for-students/kinoiskusstvo-kak-instrument-formirovaniya-grazhdanskoy-pozitsii-mezhkafedralnyy-dialog-v-dgpu/ (дата обращения: 06.09.2026).

Такого рода практики могут стать основой кейсов и стажировочных площадок, однако не могут полностью заменить апробацию модели. Поэтому в дальнейшем необходимы валидация профиля, пилотный набор, входная диагностика, реализация модулей и анализ динамики готовности.

Системные связи и критерий целостности модели.

Целостность модели определяется функциональной связью блоков: компетенция без действия и конкретного итогового продукта имеет декларативный характер; модуль без поставленной профессиональной задачи превращается в тематический курс; знаниевая диагностика не подтверждает готовность к работе с детьми; практика без последующих экспертизы и рефлексии рискует остаться публичным рассказом. Отсюда логически следует внутренний критерий: каждая цель должна иметь наблюдаемый профессиональный результат.

Эту связь операционализирует матрица «профессиональное действие – компетенция – модуль – продукт – показатель». Так, создание историко-краеведческого маршрута требует объединения одновременно источниковедческой, проектной и музейной компетенций и оценивается по достоверности, возрастосообразности и деятельностной логике; обсуждение фильма или видеосюжета связывает коммуникативную, психолого-педагогическую и рефлексивно-этическую подготовку с общим качеством модерации. Следовательно, матрица выступает не описанием, а инструментом проверки готовности выпускника курсов переподготовки к дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности.

Заключение.

Исследование позволило разработать и теоретически обосновать структурно-содержательную модель переподготовки ветеранов и участников СВО к сохранению исторической памяти. Ее исходное положение состоит в том, что личный исторический и биографический опыт не тождествен профессиональной педагогической готовности и становится образовательным ресурсом после верификации, контекстуализации, возрастной адаптации, методического проектирования и рефлексии.

Сформирован компетентностный профиль и обоснована связь «профессиональное действие – компетенция – модуль – практический продукт – диагностический показатель». Разработан проект программы «Сохранение исторической памяти» объемом 256 академических часов с сетевой практикой и итоговой аттестацией. Критерии целостности и диагностики операционализированы через матрицу «действие – компетенция – модуль – продукт – показатель». Перспективы связаны с пилотной реализацией программы «Сохранение исторической памяти» и анализом динамики профессионально-педагогической готовности участников и ветеранов СВО.

Список источников:

1. Байкина Е.А., Сахарчук Е.И. Проектирование адаптированной программы профессиональной переподготовки руководителей организаций отдыха детей и их оздоровления // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11, №. 7. С. 1366–1375. DOI: https://doi.org/10.30853/ped20260159

2. Бородулина Е.М., Галиханова Е.Б., Образцова М.Н., Пилипенко С.А. Модель компетенций, в том числе цифровых, специалистов сопровождения образовательных проектов (тьюторов) в системе дополнительного профессионального образования на примере АНО ВО «Университет Иннополис» // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9, №. 9. С. 874–884. DOI: https://doi.org/10.30853/ped20240111

3. Воищева Э.Л. Профессиональная готовность будущего педагога к деятельности в условиях цифровой трансформации образования: структура, критерии,

педагогические условия формирования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11, №. 3. С. 629–639. DOI: https://doi.org/10.30853/ped20260077

4. Гурьянчик В.Н., Макеева Т.В. Социально-педагогическое сопровождение ветеранов и участников специальной военной операции в просветительской деятельности с детьми и молодежью (на примере проекта «Педагогическая мастерская») // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10, №. 5. С. 610–618. DOI: https://doi.org/10.30853/ped20250074

5. Дракина И.К., Дмитриева В.С. Организационно-педагогические условия развития современной системы ДПО // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6 (31). Ч. 2. С. 307–309.

6. Емельянова И.Ф. Историческая память в цифровую эпоху: комплексный подход к сохранению и актуализации // Вестник Тверского государственного университета. Серия «История». 2026. № 2 (78). С. 186–197. DOI: https://doi.org/10.26456/vthistory/2026.2.186

7. Каргина З.А. Готовность будущего учителя к организации дополнительного образования детей как профессионально-педагогическое новообразование // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 2 (27). С. 69–74.

8. Катионова А.О. Маршрут «Дорогами Памяти»: ресурс коммеморативной практики по местам боевых действий на территории России и Белоруссии (1941–1945) // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 2 (70). С. 85–98. DOI: https://doi.org/10.15293/1812-9463.2302.09

9. Келлер А.В., Коршунов И.А., Ширкова Н.Н., Суворов Г.Н., Сжёнов Е.С., Шадрин С.С., Орехов А.А. Дополнительное профессиональное образование в университетах: состояние и стратегия интеграции с научными исследованиями // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 11. С. 9–36. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-11-9-36

10. Люля Н.В., Грибанова Н.С. Включение этнокультурного наследия народов России в образовательный процесс современной школы для формирования гражданственности обучающихся // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9, № 12. С. 1288–1294. DOI: https://doi.org/10.30853/ped20240164

11. Нотова С.В., Подосенова И.А. Система ДПО как основа непрерывного профессионального образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 8–9. С. 134–143. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-134-143

12. Нугуманова Л.Н., Шайхутдинова Г.А. Проектирование и реализация стратегий развития и совершенствования педагогов в системе дополнительного профессионального образования (опыт Института развития образования Республики Татарстан) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10, № 10. С. 1549–1556. DOI: https://doi.org/10.30853/ped20250185

13. Тулькибаева Н.Н., Грейлих Н.Л. Структурно-содержательная модель дистанционной технологии обучения педагогов общего образования // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 4 (16). С. 129–132.

14. Чернега Е.А., Ефименко Ю.А., Соколовский С.Л. Структура системы модульного обучения педагогических работников дополнительного образования по перспективным направлениям использования беспилотных систем // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9, № 12. С. 1248–1254. DOI: https://doi.org/10.30853/ped20240159

15. Хисматуллина Ю. Р., Валиахметова Н. Р. Социально-педагогические факторы формирования патриотической культуры студентов в контексте сохранения исторической памяти // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11, № 3. С. 552–559. DOI: https://doi.org/10.30853/ped20260068

16. Юмашева Т.А., Назаров В.В. Формирование исторической памяти студентов педагогического вуза в процессе преподавания учебной дисциплины «История России» // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9, № 5. С. 489–496. DOI: https://doi.org/10.30853/ped20240061

17. Amemasor S.K., Oppong S.O., Ghansah B., Benuwa B.-B., Essel D.D. A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices // Frontiers in Education. 2025. Vol. 10. Article 1541031. DOI: DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541031

18. Deng X. Historical empathy can longitudinally predict adolescent students' history achievement via classroom engagement // Educational Psychology. 2024. Vol. 44, No. 8. P. 893–910. DOI: https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2406327

19. Harnes H.B. What can empirical research tell us about how to develop students' historical empathy? A scoping review // History Education Research Journal. 2025. Vol. 22, no. 1. Article 18. DOI: https://doi.org/10.14324/HERJ.22.1.18

20. Karn S. Designing historical empathy learning experiences: A pedagogical tool for history teachers // History Education Research Journal. 2024. Vol. 21, No. 1. Article 6. DOI: https://doi.org/10.14324/HERJ.21.1.06

21. Karn S. The affective dimensions of historical empathy: Opportunities, problems, and challenges // The Social Studies. 2025. Vol. 116, No. 4. P. 232–247. DOI: https://doi.org/10.1080/00377996.2024.2381533

22. Lindvall J., Kirsten N., Ryve A., Gustafsson J.-E. A critical review and meta-analysis of studies investigating the effects of the professional development teachers typically receive // Studies in Educational Evaluation. 2025. Vol. 86. Article 101482. DOI: https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101482

23. Strand H. Educational encounters with a local past–historical empathy in the archives // Education Inquiry. 2025. DOI: https://doi.org/10.1080/20004508.2025.2508554

24. Tsiviltidou Z., Vavoula G. Digital stories with the online collection of the V&A for inquiry-based learning // ACM Journal on Computing and Cultural Heritage. 2023. Vol. 16, No. 1. Article 18. P. 1–23. DOI: https://doi.org/10.1145/3570330

25. Visscher A.J., Dmoshinskaia N., Pellegrini M., Rey-Naizaque A. (When) do teacher professional development interventions improve student achievement? A meta-analysis of 128 high-quality studies // Educational Research Review. 2025. Vol. 49. Article 100742. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100742

26. Wang X., Husu J., Toom A. What makes a good mentor of in-service teacher education? A systematic review of mentoring competence from a transformative learning perspective // Teaching and Teacher Education. 2025. Vol. 153. Article 104822. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104822

References:

1. Baikina, E. A., & Sakharchuk, E. I. (2026). Designing an adapted professional retraining programme for managers of children's recreation and health-improvement organizations. *Pedagogy. Theory & Practice, 11*(7), 1366–1375. (In Russian). https://doi.org/10.30853/ped20260159

2. Borodulina, E. M., Galikhanova, E. B., Obraztsova, M. N., & Pilipenko, S. A. (2024). Competency model, including digital competencies, for specialists supporting educational projects (tutors) in continuing professional education: The case of Innopolis University. *Pedagogy. Theory & Practice, 9*(9), 874–884. (In Russian). https://doi.org/10.30853/ped20240111

3. Voishcheva, E. L. (2026). Professional readiness of a future teacher for work under the conditions of digital transformation of education: Structure, criteria and pedagogical conditions

of formation. *Pedagogy. Theory & Practice, 11*(3), 629–639. (In Russian). https://doi.org/10.30853/ped20260077

4. Guryanchik, V. N., & Makeeva, T. V. (2025). Social and pedagogical support for veterans and participants of the special military operation in educational activities with children and youth: The "Pedagogical Workshop" project. *Pedagogy. Theory & Practice, 10*(5), 610–618. (In Russian). https://doi.org/10.30853/ped20250074

5. Drakina, I. K., & Dmitrieva, V. S. (2011). Organizational and pedagogical conditions for the development of the modern system of continuing professional education. *The World of Science, Culture and Education, 6*(31), 307–309. (In Russian).

6. Yemelyanova, I. F. (2026). Historical memory in the digital age: An integrated approach to preservation and actualization. *Herald of Tver State University. Series: History, 2*(78), 186–197. (In Russian).https://doi.org/10.26456/vthistory/2026.2.186

7. Kargina, Z. A. (2011). Readiness of a future teacher to organize supplementary education for children as a professional and pedagogical formation. *The World of Science, Culture and Education, 2*(27), 69–74. (In Russian).

8. Kationova, A. O. (2023). The "Roads of Memory" route as a resource for commemorative practice at sites of military operations in Russia and Belarus (1941–1945). *Journal of Pedagogical Innovations, 2*(70), 85–98. (In Russian). https://doi.org/10.15293/1812-9463.2302.09

9. Keller, A. V., Korshunov, I. A., Shirkova, N. N., Suvorov, G. N., Szhenov, E. S., Shadrin, S. S., & Orekhov, A. A. (2023). Continuing professional education at universities: Current state and strategy of integration with scientific research. *Higher Education in Russia, 32*(11), 9–36. (In Russian). https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-11-9-36

10. Lyulya, N. V., & Gribanova, N. S. (2024). Inclusion of the ethnocultural heritage of the peoples of Russia in the educational process of the modern school for the formation of students' citizenship. *Pedagogy. Theory & Practice, 9*(12), 1288–1294. (In Russian). https://doi.org/10.30853/ped20240164

11. Notova, S. V., & Podosenova, I. A. (2021). Continuing professional education as the basis of lifelong professional education. *Higher Education in Russia, 30*(8–9), 134–143. (In Russian). https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-134-143

12. Nugumanova, L. N., & Shaikhutdinova, G. A. (2025). Designing and implementing strategies for teachers' development and improvement in continuing professional education: Experience of the Institute for Education Development of the Republic of Tatarstan. *Pedagogy. Theory & Practice, 10*(10), 1549–1556. (In Russian). https://doi.org/10.30853/ped20250185

13. Tulkibaeva, N. N., & Greilikh, N. L. (2009). Structural and content model of distance learning technology for general education teachers. *The World of Science, Culture and Education, 4*(16), 129–132. (In Russian).

14. Chernega, E. A., Efimenko, Yu. A., & Sokolovsky, S. L. (2024). Structure of the modular training system for supplementary education teachers in promising areas of unmanned systems use. *Pedagogy. Theory & Practice, 9*(12), 1248–1254. (In Russian). https://doi.org/10.30853/ped20240159

15. Khismatullina, Yu. R., & Valiakhmetova, N. R. (2026). Social and pedagogical factors in forming students' patriotic culture in the context of preserving historical memory. *Pedagogy. Theory & Practice, 11*(3), 552–559. (In Russian). https://doi.org/10.30853/ped20260068

16. Yumasheva, T. A., & Nazarov, V. V. (2024). Formation of historical memory of pedagogical university students in the course "History of Russia". *Pedagogy. Theory & Practice, 9*(5), 489–496. (In Russian). https://doi.org/10.30853/ped20240061

17. Amemasor, S. K., Oppong, S. O., Ghansah, B., Benuwa, B.-B., & Essel, D. D. (2025). A systematic review on the impact of teacher professional development on digital

instructional integration and teaching practices. *Frontiers in Education, 10,* Article 1541031. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541031

18. Deng, X. (2024). Historical empathy can longitudinally predict adolescent students' history achievement via classroom engagement. *Educational Psychology, 44*(8), 893–910. https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2406327

19. Harnes, H. B. (2025). What can empirical research tell us about how to develop students' historical empathy? A scoping review. *History Education Research Journal, 22*(1), Article 18. https://doi.org/10.14324/HERJ.22.1.18

20. Karn, S. (2024). Designing historical empathy learning experiences: A pedagogical tool for history teachers. *History Education Research Journal, 21*(1), Article 6. https://doi.org/10.14324/HERJ.21.1.06

21. Karn, S. (2025). The affective dimensions of historical empathy: Opportunities, problems, and challenges. *The Social Studies, 116*(4), 232–247. https://doi.org/10.1080/00377996.2024.2381533

22. Lindvall, J., Kirsten, N., Ryve, A., & Gustafsson, J.-E. (2025). A critical review and meta-analysis of studies investigating the effects of the professional development teachers typically receive. *Studies in Educational Evaluation, 86,* Article 101482. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101482

23. Strand, H. (2025). Educational encounters with a local past–historical empathy in the archives. Education Inquiry. https://doi.org/10.1080/20004508.2025.2508554

24. Tsiviltidou, Z., & Vavoula, G. (2023). Digital stories with the online collection of the V&A for inquiry-based learning. *ACM Journal on Computing and Cultural Heritage, 16*(1), Article 18, 1–23. https://doi.org/10.1145/3570330

25. Visscher, A. J., Dmoshinskaia, N., Pellegrini, M., & Rey-Naizaque, A. (2025). (When) do teacher professional development interventions improve student achievement? A meta-analysis of 128 high-quality studies. *Educational Research Review, 49,* Article 100742. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100742

26. Wang, X., Husu, J., & Toom, A. (2025). What makes a good mentor of in-service teacher education? A systematic review of mentoring competence from a transformative learning perspective. *Teaching and Teacher Education, 153,* Article 104822. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104822

Submitted: 30 September 2026 Accepted: 30 October 2026 Published: 31 October 2026