



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№1 (204)
2026



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№1 (204)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2026 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

Учредитель:
Федеральное
государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.

Журнал
признан действующим по списку
Высшей аттестационной комиссии
при Министерстве образования РФ
с 7 июля 2005 г.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

- ГАРЕВА Т.А. Специфика профессиональной готовности будущих дефектологов к комплексному сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной инклюзии..... 4
- ШТЫРОВ А.В., КАЗАНОВА Н.В. Педагогическая модель развития профессиональной субъектности педагога-гуманитария в диалоге с генеративным ИИ.....13
- СТОЛЯРЧУК Л.И., АГБАРИЯ О.К. Профессионально-личностная идентичность будущих педагогов-мужчин: существенные характеристики, особенности26
- ГЛЕБОВ А.А. О постановке целей в прикладном педагогическом исследовании31
- НОВИКОВ С.Г. Генетические корни идеи формирования целостной личности педагога36
- ПОЛЬСКАЯ С.С. Профессиональная субъектность и автономность преподавателя высшей школы.....41

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- БЕРДЫШЕВА К.Ю. Особенности реализации междисциплинарной интеграции в профессиональной подготовке будущих аграриев на занятиях по иностранному языку (уровень СПО)49
- ЦЫРЕНОВ В.Ц. Трансформации системы образования лиц с особыми образовательными потребностями в Монголии.....57

Главный редактор
Н.К. Сергеев,
академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора
Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия

Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
И.С. Бессарабова
С.Г. Воркачѳ
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
О.А. Дмитриева
Л.В. Жаравина
А.Е. Жумабаева (Казахстан)
В.В. Зайцев
В.О. Зинченко
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
С.В. Куликова
М.В. Николаева
С.Г. Новиков
Н.С. Пурьшева
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
В.П. Тарантей (Беларусь)
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
Цзиньлин Ван (КНР)
В.Г. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет

А.М. Коротков
Н.К. Сергеев
Е.И. Сахарчук
Л.Н. Савина
М.В. Великанов

МАЛЯВИНА С.С., ЗЕМЛЯНСКАЯ Л.В., ПОПОВА Е.А.
Проблема буллинга в контексте психологической безопасности образовательной среды64

СЕМЕЛЕВА Е.В., ПЛИГИНА Е.В., СЕЛЕЗНЕВА Н.М.
Образование после СВО: путь к новым вершинам в мирной жизни70

МОРОЗОВА Е.И., КИСЕЛЕВА Т.Г. Формирование толерантности в подростковом возрасте как средство гуманизации инклюзивного образования75

ГРАЧЕВ К.Ю. Подготовка магистров в системе непрерывного педагогического образования как целостный педагогический процесс82

БУДАРИНА Ж.С., ШМЕЛЕВА О.Д. Анализ опыта прохождения производственной практики по китайскому языку студентами педагогического университета88

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

ДАВЛЕТШИНА К.Ю. Русский язык как иностранный: принципы работы с терминологией в учебных материалах для военнослужащих94

ЯН ЦЗИН, ХЭ СЮЙХУН. Китайские учебные пособия по обучению русской лексике: преимущества и недостатки их использования в китайской аудитории99

БАЙБОРОДОВА Л.В. Студенческое самоуправление как средство формирования субъектности будущих педагогов104

ФЕТИСОВ А.С., БАШКИРЕВА Н.В., КУДИНОВА Ю.В.
Развитие системы начального народного образования в Запорожском крае во второй половине XIX – начале XX вв.111

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

ТАРАСОВ А.Р. Эволюция научно-педагогической мысли в КНР119

РУКАВИШНИКОВА Е.Е. Возможности профильных классов психолого-педагогической направленности для развивающей среды школы124

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
20.02.2026.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 18,3
Тираж 1000 экз.

Адрес издателя, редакции:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27,
ВГСПУ.

Великанову М.В.
☎(8442)60-28-86
E-mail: izvestia_vspu@mail.ru

Отпечатано в типографии
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ №20/02/1

Выход в свет
10.03.2026.

Цена свободная

12+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2026

ВАЛЬКОВИЧ О.Ф. Преемственность дошкольного и обще-
го среднего образования как педагогическая проблема..... 133

БАННИКОВА Л.В., МОРОЗОВА В.И. Аксиологическая
составляющая франкоязычных художественных текстов
семейной тематики в системе языковой подготовки сту-
дентов педагогического вуза..... 138

ЧАНДРА М.Ю., ТРОФИМОВ В.А. Потенциал сетевого
педагогического сообщества в формировании готовности
преподавателя колледжа к проектированию онлайн-кур-
сов 145



ДОРЖИНОВА А.С. Современное состояние жанра калмыц-
кой колыбельной песни 154

АЛЕКСАНДРОВА А.В. Природа как действующее лицо в
романе Э. Золя «Проступок аббата Муре» 162

Сведения об авторах..... 169

Information about authors..... 172

Состав редакционной коллегии 175

Состав научно-редакционного совета..... 176

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Т.А. ГАРЕВА
Москва

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ К КОМПЛЕКСНОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

Изложен обзор современных научных исследований по проблеме профессиональной готовности будущих дефектологов к комплексному сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной инклюзии. Рассмотрено содержание таких понятий, как «междисциплинарный профиль подготовки дефектологов», «мотивационный профиль», «академический профиль», «личностный профиль», в структуре профессиональной готовности студентов-дефектологов.



Ключевые слова: современные информационные технологии, междисциплинарный профиль подготовки дефектологов, уровни профессиональной готовности студентов-дефектологов, комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.

Стратегическое развитие системы современного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в Российской Федерации связано с усилением роли профессиональной подготовки студентов-дефектологов в вузе. Это обусловлено изменениями в политической, социальной, экономической и информационной сферах жизни общества. Полноценная реализация инклюзивного образования возможна только в условиях организации эффективного комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья, междисциплинарного взаимодействия в работе специалистов различного профиля. Необходимость модернизации профессиональной подготовки дефектологических кадров продиктована расширением значимости комплексного сопровождения лиц с нарушениями в развитии на различных возрастных этапах, а также недостаточностью наполнения программного образовательного контента в вузе для готовности будущих дефектологов к работе в команде сопровождения [1; 6].

Расширение значимости комплексного сопровождения детей с ОВЗ в условиях образовательной инклюзии предъявляет особые требования к профессиональной подготовке педагогов-дефектологов, что предполагает освоение новых профессиональных компетенций. К тому же, интеграция профессиональных компетенций у студентов-дефектологов способствует организации их продуктивного сотрудничества уже на этапе профессиональной подготовки в вузе.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования ориентирован на качество профессиональной подготовки студентов-дефектологов на основе приоритетного выделения универсальности, фундаментальности и практической направленности. Важным становится в процессе профессиональной подготовки студентов-дефектологов не просто накопление знаний, а становление профессиональных компетенций, формирование значимых личностных качеств, мотивации [4].

Изменения в содержании программ профессиональной подготовки дефектологических кадров в вузе также связаны с внедрением ряда научных исследований в практику университетского образования. Данная концепция определяет ключевые научно-методические и организационно-технологические основания выделения новых профилей профессиональной подготовки педагогов-дефектологов. В результате в практике высшего дефектологического образования появились новые программы, готовящие выпускников этого направления к комплексному сопровождению лиц различных возрастных и нозологических групп («Образование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата»; «Образование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра») [1].

На сегодняшний день актуальным направлением профессиональной подготовки студентов-дефектологов является комбинация смежных дисциплин различного профиля. Важным является создание образовательных условий в вузе, в которых будущий дефектолог будет способен к работе в условиях комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. К таковым условиям относят освоение студентами-дефектологами особенностей развития детей в онтогенезе и дизонтогенезе, специальных методик обучения детей с нарушениями в развитии, добавление в образовательную программу учебных дисциплин, способствующих профессиональному и личностному становлению будущих специалистов сопровождения. Программы профессиональной подготовки должны быть ориентированы на становление у студентов различных профилей подготовки профессиональных и личностных качеств современного педагога посредством применения новейших информационных технологий [3].

Изменения программно-методического наполнения связаны также с мнением работодателей относительно затруднений у выпускников специального (дефектологического) направления профессиональной подготовки. Примерами данных затруднений явились следующие: связь науки с практикой; психолого-педагогические проблемы, связанные с планированием и организацией комплексного сопровождения лиц с нарушениями в развитии на различных возрастных этапах; методические затруднения; коммуникативные проблемы и низкая стрессоустойчивость; информационные затруднения в виде участия в дополнительной профессиональной подготовке или переподготовке, применении современных информационных технологий. Профессиональная подготовка студентов-дефектологов в вузе должна быть существенно расширена за счет увеличения рамок междисциплинарного подхода, включающего дисциплины различного профиля (клинического, педагогического, психологического, лингвистического). Важным является также наличие необходимых личностных качеств для реализации задач профессиональной деятельности, поиск эффективных решений в новых профессиональных ситуациях [5].

Между тем, проблема актуализации учебно-методического наполнения основных программ высшего образования в системе подготовки дефектологических кадров для реализации комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании является достаточно важной в высших учебных заведениях России. В настоящее время возникает потребность в педагогах-дефектологах, способных работать с любой нозологией, проектировать гибкую образовательную и социальную среду, направленную на профилактику социальных проблем у детей в условиях специального и инклюзивного образования. Помимо этого, у педагогов-дефектологов образовательных организаций наблюдаются специфические трудности работы с детьми каждой нозологической категории, наблюдается отсутствие вариативного подхода к планированию образовательного маршрута каждого студента в вузе.

В системе высшего дефектологического образования отмечается недостаточность профильных программ ОПОП к комплексному сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в различных институциональных условиях, удовлетво-

ренность работодателей качеством профессиональной подготовки выпускников дефектологического профиля, недостаточность сформированности профессиональной мотивации и важнейших личностных качеств у выпускников вузов. Среди важнейших профессиональных качеств педагога-дефектолога ценятся способность осуществлять учет индивидуальных психолого-педагогических особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, отбирать содержание коррекционно-педагогических программ комплексного сопровождения лиц с нарушениями в развитии, реализовывать сопровождение лиц с ОВЗ и инвалидностью в различных институциональных условиях с применением разнообразных современных информационно-коммуникативных технологий. В качестве дополнительных умений для будущих дефектологов выделяется способность к ведению профессиональной документации и использованию различных ассистивных технологий, а также специальных средств комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Важной составляющей профессиональной компетентности студентов-дефектологов является владение прикладными информационными технологиями, полноценными навыками в области коммуникации, в том числе коммуникации, осуществляемой посредством современных цифровых технологий, способность к профессиональному контакту со всеми специалистами команды сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья, обладание готовностью к взаимодействию с детьми различных нозологических групп [7].

Существенную роль в профессиональной подготовке кадров в условиях высшей школы начинает оказывать пересмотр и качественное наполнение учебно-методического контента для работы в системе комплексного сопровождения детей раннего возраста с применением современных цифровых технологий. Особую роль имеют программы, направленные на подготовку будущих специалистов сопровождения к работе с семьями, воспитывающих детей раннего возраста с нарушениями в развитии. Важным является изучение механизма и содержания помощи семьям, в которых воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья. Будущие специалисты сопровождения детей младенческого и раннего возраста должны обладать широким спектром специализированных знаний об особенностях воспитания и обучения детей раннего возраста, инновационных подходах психолого-педагогического сопровождения и консультирования семей с детьми раннего возраста. В системе профессиональной подготовки педагогических кадров в вузе остается значимой разработка содержания методического контента для обучения работе с семьями, воспитывающими детей раннего возраста с нарушениями в развитии [3; 5; 6].

Расширение кластеров профессиональных компетенций студентов-дефектологов посредством усвоения смежных междисциплинарных отраслей приводит к необходимости организации психолого-педагогического сопровождения студентов-дефектологов и определению персонализированных траекторий их профессионального развития [2]. В основе профессионального образования студентов-дефектологов заложены показатели сформированности профессиональных навыков, социальных и психологических качеств личности. Проведение их регулярных диагностических срезов находит свое отражение в практике работы вузов в виде составления индивидуальных профилей профессиональной деятельности. Необходимость организации диагностических срезов по мотивационному, академическому и личностному параметрам нашла свое отражение в проведении исследования, касающегося определения особенностей профессиональной готовности студентов-дефектологов к комплексному сопровождению лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образования.

Экспериментальное исследование профессиональной готовности студентов-дефектологов проводилось в период с 2023 по 2025 гг. на базе двух вузов – Российский

государственный социальный университет, Московский социально-педагогический институт. В исследовании приняли участие 132 студента-дефектолога первого курса, обучающиеся по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриат). Среди профилей профессиональной подготовки студентов-дефектологов, участвующих в эксперименте, были «Логопедия» (54%), «Олигофренопедагогика» (40%), «Специальная психология» (6%).

Исследование проводилось в формате организации дистанционного опроса на платформе Яндекс Диск. Экспериментальное исследование реализовывалось на входном (сентябрь-октябрь), промежуточном (январь-февраль) и итоговом (май-июнь) вариантах. В процессе исследования студентам предлагались аналогичные вопросы на каждом этапе проведения тестирования.

В процессе исследования была разработана анкета-опросник «Междисциплинарный профессиональный профиль студента-дефектолога». Всем участникам экспериментальной группы предлагалась анкета-опросник, позволяющая выявить особенности профессиональной готовности студентов-дефектологов к комплексному сопровождению лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе специального и инклюзивного образования.

Анкета-опросник содержала ряд вопросов открытого типа. Все вопросы были условно разделены на три блока: «Мотивационный профиль», «Академический профиль» и «Личностный профиль». В процессе проведения исследования был выполнен корреляционный анализ профилей профессиональной подготовки студентов-дефектологов посредством определения созависимости, выделены уровни междисциплинарной профессиональной готовности к работе в условиях комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе специального и инклюзивного образования.

Среди вопросов первого блока анкеты-опросника тестирования («Мотивационный профиль») были такие: «Почему Вы выбрали профессию педагога-дефектолога?», «Какие факторы повлияли на выбор Вашей профессии?», «Как Вы узнали о профессии педагога-дефектолога?».

К вопросам второго блока анкеты-опросника («Академический профиль») были отнесены следующие: «С какими знаниями Вы пришли в вуз?», «Какие знания Вы ожидаете получить за период обучения в вузе?», «Читали ли Вы специальную литературу до поступления в вуз? Если читали, то какую?», «Какие дисциплины Вы хотели бы добавить в рамках изучения по Вашей специальности?», «Каким дисциплинам Вы хотели бы уделить больше внимания?», «Какие преподаватели Вам понравились больше всего?».

Вопросами третьего блока («Личностный профиль») явились следующие: «Какими личностными качествами должен обладать педагог-дефектолог? Расположите их в порядке наибольшей значимости», «Какие перспективы карьерного роста Вы видите для себя в будущем?», «Как Вы считаете, почему профессия дефектолога нужна обществу на сегодняшний день? Актуальна ли выбранная Вами профессия?», «Что привлекает Вас в профессии дефектолога?».

Анализ результатов каждого блока экспериментального исследования проводился по трехбалльной шкале оценивания:

3 балла – ответы респондентов были полными, развернутыми. Студенты приводили собственные примеры из полученного ими опыта на предыдущем этапе обучения. Сопоставляли полученные сведения и делали прогноз на будущее;

2 балла – ответы респондентов были в виде отдельных отрывистых фраз. Обучающиеся не анализировали прошлый опыт обучения, не задумывались над точностью формулировок, не вникали в суть поставленных вопросов;

1 балл – ответы респондентов отличались нераспространенностью, краткостью или полным отказом выполнения заданий.

Проведенный анализ предыдущего уровня образования студентов-дефектологов экспериментальной группы показал достаточно разнородную картину выпускников: выпускники школ (43%); педагогических направлений колледжа (32%) – «Воспитатель детей дошкольного возраста», «Учитель начальных классов», «Педагог дополнительного образования»; педагогических колледжей, но с коррекционным уклоном или «Специальной (дефектологической) направленностью» – «Специальное дошкольное образование», «Коррекционная педагогика в начальном образовании», «Преподавание в начальных классах», «Педагог-психолог (тьютор)»; выпускники медицинских колледжей (20%); выпускники колледжей непедагогических и немедицинских специальностей (5%).

В результате проведения исследования со студентами-дефектологами экспериментальной группы были выделены три уровня междисциплинарной профессиональной готовности: повышенный (средний балл – 3), базовый (средний балл – 2) и пороговый (средний балл – 1).

Характеристика студентов-дефектологов на пороговом уровне междисциплинарной профессиональной готовности. Мотивационный профиль студентов-дефектологов этой части экспериментальной группы находился на низком уровне междисциплинарной профессиональной готовности (средний балл – 1). В структуре мотивационной готовности опрошенных респондентов в основном преобладали ответы, связанные со случайным, необдуманым выбором данного профиля профессиональной подготовки. Студенты ориентировались при поступлении на средний проходной балл и возможности оплаты за обучение. На этапе выбора профессии они рассматривали различные направления профессиональной подготовки: по педагогическим или психологическим профилям (23% респондентов), по непедагогическим профилям (7% респондентов). Часть опрошенных респондентов (15%) выбрали профессию дефектолога по настоянию родителей или близких родственников. До поступления данная часть студентов экспериментальной группы не имела представления о специфике выбранного профиля профессиональной подготовки. В процессе проведения промежуточного этапа тестирования студенты-дефектологи этой части экспериментальной группы отмечали, что так и не смогли узнать о специфике выбранной ими профессии.

Академический профиль студентов-дефектологов этой части экспериментальной группы находился на низком уровне междисциплинарной профессиональной готовности (средний балл – 1). Студенты данной части экспериментальной группы отличались отсутствием каких-либо знаний по выбранному профилю профессиональной подготовки. По большей части респонденты выделяли наличие у них обширных академических знаний по каким-либо общеобразовательным дисциплинам (обществознание, биология и др.). Студенты отмечали, что до поступления в вуз они читали учебную литературу, связанную со сдачей выпускных экзаменов на предыдущем уровне образования. Обучающиеся этой части экспериментальной группы затруднялись с ответом по поводу добавления каких-либо дисциплин в учебный план по данному направлению профессиональной подготовки. Также студенты не могли дать однозначного ответа, каким дисциплинам они хотели бы уделять больше внимания. Они не смогли определить, какие преподаватели им нравились на предыдущем уровне образования больше всего и почему.

Личностный профиль студентов-дефектологов этой части экспериментальной группы находился также на низком уровне междисциплинарной профессиональной готовности (средний балл – 1). Студенты-дефектологи не смогли дать ответ, какими личностными качествами должен обладать педагог-дефектолог. В качестве перспектив карьерного роста они отмечали желание открыть собственное дело, частное образовательное учреждение. Значимость профессии дефектолога видели только в возможности ведения частной практики, получения материального дохода.

Характеристика студентов-дефектологов на базовом уровне междисциплинарной профессиональной готовности. Мотивационный выбор профессии дефектолога у студентов этой части экспериментальной группы связан с наличием уже пройденного опыта на предыдущем уровне образования (в колледжах по педагогическим или медицинским специальностям) или пройденного обучения в вузе по данному профилю профессиональной подготовки. Респонденты отмечали, что наблюдали большое количество детей, подростков и взрослых с различными нарушениями в развитии. Они перечисляли прохождение практики с лицами, имеющими нарушения речи, опорно-двигательного аппарата, зрения и др. Наименьшая часть студентов этой экспериментальной группы (8%) имели родственников с нарушениями в развитии или выбрали данный профиль по совету родителей.

Академический профиль студентов-дефектологов этой части экспериментальной группы находился на среднем уровне междисциплинарной профессиональной готовности (средний балл – 2). Опрошенные студенты этой части экспериментальной группы отмечали наличие у них обширных общеобразовательных знаний и опыта практической профессиональной деятельности по смежным научным дисциплинам – различным отраслям медицины, педагогики, психологии. Респонденты выделяли значимость профессиональных дисциплин и желание увеличить их количество в учебном плане без точного указания наименования дисциплин. Студенты демонстрировали высокий уровень начитанности по различным общепрофессиональным дисциплинам и азам – по выбранному профилю профессиональной подготовки. Эти обучающиеся не выделяли отдельных преподавателей, а лишь подчеркивали важность каждого из них в своем профессиональном становлении.

Личностный профиль профессиональной готовности находился аналогично на среднем уровне. Студенты перечисляли значимые личностные качества педагога-дефектолога без точного ранжирования данных. К наиболее распространенным в их ответах личностных качествах дефектологов были отнесены такие, как общительность, тактичность, стрессоустойчивость, умение налаживать контакт со всеми специалистами команды комплексного сопровождения лиц с нарушениями в развитии. В качестве перспектив карьерного роста студенты-дефектологи этой части экспериментальной группы выделяли широкие возможности для трудоустройства по выбранной профессии, способность учиться дальше и приносить пользу детям. Студенты отмечали актуальность профессии дефектолога в развитии современного общества без четкой интерпретации своего ответа. Отмечали, что больше всего их привлекало в профессии дефектолога наличие обширных возможностей ведения профессиональной деятельности в различных институциональных условиях, возможность работать с лицами различных возрастных и нозологических групп.

Характеристика студентов-дефектологов на повышенном уровне междисциплинарной профессиональной готовности. В структуре мотивационного профиля, находящегося на высоком уровне профессиональной готовности (средний балл – 3), студенты-дефектологи отмечали наличие собственного опыта профессиональной деятельности по выбранному профилю; наличие данной профессии у родственников и активное в ней собственное участие; наличие проблем в нарушении развития у сиблингов или собственных проблем и пройденный путь их преодоления. Обучающиеся этой части экспериментальной группы отличались высокой степенью мотивированности и заинтересованности в получении данной специальности. Они отделялись от других студентов-дефектологов экспериментальной группы постоянством и систематичностью в расширении новых пройденных знаний путем самостоятельного изучения профессиональной литературы.

Студенты-дефектологи демонстрировали широкий запас академических знаний и их значимость в организации комплексного сопровождения лиц с нарушениями в раз-

витии в системе образования, социальной защиты и здравоохранения и необходимость их постоянного расширения. На входном, промежуточном и итоговом этапах проведения исследования обучающиеся демонстрировали постоянную динамику в самообразовании по изучению междисциплинарной профессиональной литературы и готовности к ведению научно-исследовательской деятельности. Обучающиеся особо выделяли значимость дисциплин, связанных с выбранным профилем профессиональной подготовки. Респонденты также отмечали, что хотели бы добавить в учебный план вуза профильные дисциплины, связанные с изучением клинических основ оказания комплексной помощи лицам с нарушениями в развитии; возможности организации комплексной помощи лицам различных возрастных и нозологических групп в условиях специального и инклюзивного образования.

Анализируя личностный профиль, студенты-дефектологи перечисляли широкий диапазон разнообразных волевых, интеллектуальных, коммуникативных, эмоциональных и нравственных качеств, выстроенных в порядке ранжирования. К наиболее распространенным волевым качествам личности педагога-дефектолога были отнесены следующие: ответственность, самоконтроль, терпение, выдержка, сосредоточенность, решительность. К интеллектуальным качествам – сообразительность, находчивость, любознательность, наличие аналитического мышления, рассудительность, оригинальность, креативность, стремление к саморазвитию. К коммуникативным качествам – доброжелательность, эмпатия, взаимопонимание, тактичность, гибкость. Среди нравственных черт личности преобладали гуманизм, толерантность, честность, порядочность, доброта, уважение, сочувствие, гибкость. Наиболее распространенными эмоциональными чертами явились спокойствие, ответственность, самообладание, выдержка, стрессоустойчивость, уравновешенность, спокойствие. Актуальность профессии дефектолога респонденты этой части экспериментальной группы видели в возможности охвата профессиональной помощью лиц различных возрастных и нозологических групп. Обучающиеся отмечали важность возможности получения междисциплинарных научных знаний при обучении в вузе.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование профессиональной готовности будущих дефектологов к комплексному сопровождению лиц с ОВЗ выявило наличие у них трех уровней междисциплинарной профессиональной готовности – *пороговый, базовый и повышенный*. Полученные уровни междисциплинарной профессиональной готовности являются основой для разработки программ профессиональной подготовки студентов-дефектологов в рамках их профессиональной подготовки в высшей школе.

Проведенное экспериментальное исследование, направленное на изучение междисциплинарного профессионального профиля готовности студентов-дефектологов к комплексному сопровождению лиц с ограниченными возможностями здоровья, является важнейшим основополагающим этапом для дальнейшей разработки программ профессиональной подготовки дефектологических кадров в высшей школе. Ключевое значение в формировании профессиональной готовности студентов-дефектологов отводится современным информационным образовательным технологиям. В процессе организации профессиональной подготовки студентов-дефектологов экспериментальной группы были использованы разнообразные интерактивные игры, готовящие студентов к организации диагностической, коррекционно-педагогической, профилактической и консультативной работы с детьми различных нозологических и возрастных групп. Применение современных информационных платформ обучения (Microsoft Teams, Zoom, Яндекс Телемост и др.) в практической работе вузов позволяет внедрить вариативные формы контактной работы: живое общение, демонстрацию и анализ видеофрагментов различных направлений комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. К тому же, современные технические возможности информацион-

ных технологий направлены на постепенное накопление и систематизацию базы видеоконтента с лучшими практиками в области комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Важнейшим подходом в разработке программ профессиональной подготовки выступает информационно-практико-ориентированный подход, позволяющий осуществить персонализированный подбор образовательного контента для программы профессиональной подготовки в соответствии с выделенными уровнями междисциплинарной профессиональной готовности. Так, для студентов с пороговым уровнем междисциплинарной профессиональной готовности внедрение информационных технологий было ориентировано на широкий спектр ознакомления со спецификой комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, формирование академических знаний по дисциплинам общепрофессионального и профессионального блоков. Для обучающихся с базовым уровнем профессиональной готовности использование современных медиатехнологий было усилено практико-ориентированной направленностью. Со студентами проводился разбор каждого конкретного случая на практике на основе совокупности междисциплинарных научных знаний комплексного изучения лиц с нарушениями в развитии. Студенты с повышенным уровнем профессиональной готовности привлекались к активному развитию и расширению базы медиаконтента комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в различных институциональных условиях.

Таким образом, в результате изучения мотивационной, академической и личностной готовности студентов-дефектологов к комплексному сопровождению лиц с ОВЗ были выделены три уровня междисциплинарной профессиональной готовности – пороговый, базовый и повышенный. *Пороговый уровень* междисциплинарной профессиональной готовности характеризуется отсутствием мотивационной, академической и личностной готовности, преобладанием у студентов-дефектологов случайных, необдуманных мотивов в отношении выбранного профиля профессиональной подготовки, наличием достаточно высокого научного интереса к дисциплинам общеобразовательного цикла без точной интерпретации их значимости в профессиональной деятельности и полным отсутствием личностной готовности к работе в условиях специального и инклюзивного образования. *Базовый уровень* междисциплинарной профессиональной готовности опирается на наличие уже ранее полученного профессионального опыта в области специального и инклюзивного образования, усредненным уровнем сформированности мотивационной, академической и личностной готовности к профессиональной деятельности. *Повышенный уровень* междисциплинарной профессиональной готовности основывается на наличии широкого спектра сформированности академической осведомленности, а также мотивационной и личностной готовности к работе с лицами различных возрастных и нозологических групп.

Список литературы

1. Алмазова А.А., Белоусова О.И., Микляева Н.В., Васильева Д.Е., Яковлева М.А. Качество и результативность программ подготовки и переподготовки дефектологических кадров: мнение работодателей // Специальное образование. 2024. №4(76). С. 156–173.
2. Борисова В.В., Туманов К.И., Туманова Т.В., Филичева Т.Б. Формирование у логопедов и тьюторов профессиональных компетенций в области персонализированного образования детей с нарушениями речи // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2024. №4. С. 222–235.
3. Лапш Е.А., Криулина К.С., Резанова Е.В. Потребности педагогов вновь присоединившихся территорий в освоении умений по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Современные наукоемкие технологии. 2024. №10. С. 171–176.
4. Лопатина Л.В., Баряева Л.Б., Ивлева М.Г. Подготовка логопедов: вчера, сегодня, завтра // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2023. №6. С. 135–141.

5. Приходько О.Г., Павлова А.С. Актуальные вопросы подготовки кадров для системы специального и инклюзивного образования // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика. Материалы международной научно-практической конференции. Минск, 2022. С. 238–242.

6. Приходько О.Г., Павлова А.С., Миронова А.В. Реализация практико-ориентированного подхода в подготовке кадров для системы специального и инклюзивного образования // Специальное образование. 2022. №3(67). С. 173–186.

7. Тюрин Н.Ш., Ушакова Е.В., Филатова И.А. Анализ социального запроса на формирование компетенций коммуникативной направленности у будущих учителей-логопедов // Коррекционная педагогика. 2024. №6. С. 97–106.

* * *

1. Almazova A.A., Belousova O.I., Miklyaeva N.V., Vasil'eva D.E., Yakovleva M.A. Kachestvo i rezul'tativnost' programm podgotovki i perepodgotovki defektologicheskikh kadrov: mnenie rabotodatelej // Special'noe obrazovanie. 2024. №4(76). S. 156–173.

2. Borisova V.V., Tumanov K.I., Tumanova T.V., Filicheva T.B. Formirovanie u logopedov i t'yutorov professional'nykh kompetencij v oblasti personalizirovannogo obrazovaniya detej s narusheniyami rechi // Voenno-pravovye i gumanitarnye nauki Sibiri. 2024. №4. S. 222–235.

3. Lapp E.A., Kriulina K.S., Rezanova E.V. Potrebnosti pedagogov vnov' prisoedinivshihsia territorij v osvoenii umenij po rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2024. №10. S. 171–176.

4. Lopatina L.V., Baryaeva L.B., Ivleva M.G. Podgotovka logopedov: vchera, segodnya, zavtra // Special'noe obrazovanie i sociokul'turnaya integraciya. 2023. №6. S. 135–141.

5. Prihod'ko O.G., Pavlova A.S. Aktual'nye voprosy podgotovki kadrov dlya sistemy special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya // Obrazovanie lic s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami: metodologiya, teoriya, praktika. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Minsk, 2022. S. 238–242.

6. Prihod'ko O.G., Pavlova A.S., Mironova A.V. Realizaciya praktiko-orientirovannogo podhoda v podgotovke kadrov dlya sistemy special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya // Special'noe obrazovanie. 2022. №3(67). S. 173–186.

7. Tyurina N.Sh., Ushakova E.V., Filatova I.A. Analiz social'nogo zaprosa na formirovanie kompetencij kommunikativnoj napravlenosti u budushchih uchitelej-logopedov // Korrekcionnaya pedagogika. 2024. №6. S. 97–106.



The specific features of professional readiness of future speech pathologists to the complex support of children with special needs in the context of educational inclusion

The analysis of modern research studies, associated with the professional readiness of future speech pathologists to the complex support of children with special needs in the context of educational inclusion, is given. The content of such concepts as “interdisciplinary educational program specialization of speech pathologists”, “motivational profile”, “academic profile” and “personal profile” in the structure of professional training of speech pathologists students is considered.

Keywords: *modern information technologies, interdisciplinary educational program specialization of speech pathologists, levels of professional readiness of speech pathologists students, complex support of children with special needs.*

(Статья поступила в редакцию 13.10.2025)

А.В. ШТЫРОВ,
Н.В. КАЗАНОВА
Волгоград

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА-ГУМАНИТАРИЯ В ДИАЛОГЕ
С ГЕНЕРАТИВНЫМ ИИ**

Предложена педагогическая модель развития профессиональной субъектности педагога-гуманитария в эпоху генеративного ИИ (далее – ГИИ). Ее ядро – спираль взаимодействия, где ГИИ последовательно выступает как инструмент, провокационный полигон и оппонент, инициируя критическое мышление и ответственное авторское действие студента через практики анализа и конструирования манипулятивных дискурсов. Модель операционализирует субъектность через диагностируемые виды учебной деятельности и формируемые умения.



Ключевые слова: *профессиональная субъектность, генеративный искусственный интеллект, педагогическая модель, спираль взаимодействия, критическое мышление, операционализация, деятельностный подход.*

Вторжение в гуманитарную сферу, в том числе в образование, генеративного искусственного интеллекта (далее – ГИИ), способного производить связные тексты и анализировать смыслы, бросает вызов традиционным практикам высшего гуманитарного образования, создавая необходимость поиска новых педагогических решений. Особую остроту этот вызов приобретает в сфере подготовки педагогов-гуманитариев, где на первый план выходит проблема сохранения профессиональной субъектности в условиях, когда алгоритм претендует на выполнение сугубо интеллектуальных задач.

В этих условиях ключевой проблемой становится угроза утраты педагогом (в том числе студентом педагогических направлений подготовки) *профессиональной субъектности*. Мы определяем это понятие как устойчивую позицию, воспроизводимую и развиваемую в системе профессиональных действий: постановки собственных профессиональных задач, авторского преобразования учебного материала, рефлексии оснований своей деятельности и принятия ответственности за производимый педагогический смысл. Генеративный ИИ, оперируя готовыми интеллектуальными продуктами, создает беспрецедентную возможность для прямой подмены ключевых профессиональных действий педагога (постановки задач, анализа, синтеза), предлагая немедленный результат, исключая необходимость самостоятельного выполнения данных профессиональных действий. В рамках традиционного учебного процесса, не адаптированного к работе с ГИИ, эта возможность закономерно трансформируется в риск редукции профессиональной деятельности педагога до пассивного потребления или поверхностного курирования алгоритмических решений. Для преодоления этого риска мы предлагаем реорганизовать взаимодействие студента с ГИИ на основе модели специально структурированного *диалога*, в котором студент, анализируя конкретные продукты ГИИ, последовательно переосмысливает собственную авторскую позицию через выявление в этих продуктах механизмов производства смысла (стереотипы, манипуляции, пустота за связностью).

Теоретическая возможность такой реорганизации коренится в классическом деятельностном подходе (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский), однако ее реализация требует разрешения ключевого противоречия. С одной стороны, восходящий к

классическому деятельностному подходу теоретический ресурс осмысления профессиональной субъектности позволяет понимать ее не как изначальное качество, а как способность, формируемую и проявляемую в процессе выполнения системы профессиональных действий и практик; с другой – стремительное распространение ГИИ порождает принципиально новый контекст, в котором эти практики оказываются под угрозой вытеснения.

Проблема сохранения субъектности в условиях цифровой трансформации не является абсолютно новой. В наших более ранних работах [4; 12] было показано, что становление информационного общества уже порождало схожие вызовы: риск десубъективации в виртуальном взаимодействии («Я – Другой») и формирование «иллюзии компетентности» при навигации в нелинейных гипертекстовых средах. Однако появление ГИИ придает этим рискам новое, качественное измерение. Угроза десубъективации, рассматриваемая ранее в философском контексте как следствие виртуализации и «игровизации» социальных отношений [4], сегодня переходит в технологическую плоскость. В роли «Другого», в диалоге с которым происходит становление и испытание «Я», все чаще выступает не другой человек, а генеративный алгоритм. Это ставит перед педагогикой задачу превратить такое взаимодействие из фактора риска размывания ответственности в ресурс для целенаправленного укрепления профессиональной субъектности специалиста.

Современные исследования, посвященные интеграции ГИИ в образование, демонстрируют высокую степень разработанности проблемы. Философско-методологический контекст проблемы задан работами, осмысляющими рождение нового субъекта познания [10] и предлагающими наиболее продвинутое критическую основу [13]. Однако эти исследования остаются на уровне макропроблематики и рамочных рекомендаций, не спускаясь до уровня дидактического проектирования. Ряд работ убедительно проблематизирует саму угрозу системной десубъективации [6; 16], вскрывая ее механизм как целенаправленный обход ключевых когнитивных процессов [3], в то время как другие предоставляют эмпирическое подтверждение этих рисков, фиксируя взрывной рост использования ГИИ студентами на фоне не критичного доверия к алгоритмам [2; 8; 9].

В ответ на эти вызовы сформировались два ключевых научных направления. Первое предлагает стратегические фреймворки и ценностные ориентиры для интеграции ИИ [14; 17], а также систематизирует условия его продуктивного использования [1]. Второе сосредоточено на практико-ориентированной операционализации, предлагая либо таксономии адаптивных компетенций педагога [11], либо конкретные методики применения ИИ в учебном процессе [5; 7]. Отдельные работы концентрируются на развитии ученика через ИИ [15], игнорируя вопрос о трансформации субъектности самого педагога.

Однако, несмотря на всю ценность и полноту охвата существующих работ, представленные в них подходы чаще всего фокусируются на стратегическом целеполагании, классификации результатов или предложении частных методик, оставляя неразработанным вопрос о целостной процессуальной модели развития профессиональной субъектности педагога в диалоге с ГИИ.

Итак, существующий научный дискурс оставляет открытым центральный вопрос: каким образом должен быть организован учебный процесс, чтобы превратить риск десубъективации в ресурс профессионального становления? Именно на преодоление этого разрыва направлена данная статья, **цель** которой заключается в разработке концепции и описании структуры дифференцированной педагогической модели, направленной на сохранение и приращение субъектности педагога-гуманитария через целенаправленное развитие критического мышления и креативности в условиях активного ис-

пользования ГИИ. Реализация данной цели предполагает последовательное решение следующих задач:

1. выявить дидактические риски и потенциал ГИИ для развития субъектности педагога-гуманитария, а также студента педагогических направлений подготовки;
2. разработать структурно-функциональную модель, основанную на спиральном принципе взаимодействия «студент – ГИИ» и принципе профильной дифференциации;
3. описать целевой, содержательный, процессуально-технологический и результативно-оценочный компоненты модели.

**Дидактические риски и потенциал ГИИ в развитии
субъектности педагога-гуманитария**

Систематизируя отправные точки для проектирования нашей модели, выделим следующие ключевые аспекты (таб. 1).

Таблица 1

Дидактические риски и потенциал ГИИ в развитии субъектности педагога-гуманитария

Аспект	Риск (угроза десубъективации)	Потенциал (ресурс развития субъектности)
Практики и деятельность	Подмена практик: вытеснение интеллектуальных усилий по постановке задач, анализу и синтезу готовым алгоритмическим продуктом, что ведет к редукции профессиональной деятельности до пассивного потребления или поверхностного курирования.	Проблематизация: способность ГИИ генерировать «идеальные» по форме, но сомнительные по содержанию тексты создает беспрецедентную возможность использовать их в качестве «полигона» для отработки критического анализа и выявления манипулятивных стратегий.
Самоосознание и компетентность	Иллюзия компетентности: формирование ложного ощущения владения материалом на основе внешне связанных, но не присвоенных и не осмысленных критически результатов работы ГИИ.	Рефлексия: столкновение с цифровым «двойником», способным имитировать интеллектуальную деятельность, заставляет студента рефлексировать над основаниями и уникальностью собственного мышления, точнее определяя границы и содержание собственной субъектности.
Ответственность и авторство	Эрозия ответственности: размывание чувства авторской ответственности за производимый педагогический и научный смысл, так как исходный «интеллектуальный труд» делегирован алгоритму.	Творчество: использование ГИИ как инструмента для быстрого генерирования гипотез, вариативных трактовок и черновиков высвобождает интеллектуальные ресурсы студента для сложных задач синтеза, оценки и авторского преобразования исходного материала.
Критичность и мышление	Усиление когнитивных искажений: некритичное принятие системных смещений и стереотипов, заложенных в тренировочных данных ГИИ, в качестве объективной истины.	Персонализация: возможность создавать неограниченное число учебных сценариев и материалов позволяет выстраивать индивидуальные траектории освоения профессиональных практик, что является ключевым условием для становления субъектной позиции.

Таким образом, дидактические риски и потенциалы ГИИ образуют диалектические пары: одни и те же свойства алгоритма (способность производить связный текст) одновременно являются источником ключевого риска и главного потенциала. Каждый риск содержит в себе зерно возможного преодоления. Задача педагогического моделирования заключается не в устранении рисков, а в создании условий для их инверсии – системного превращения в ресурс развития субъектности. Предлагаемая модель, основанная на спирали взаимодействия, является проектом таких условий.

Концепция и структура педагогической модели развития профессиональной субъектности в условиях взаимодействия с генеративным ИИ

Теоретико-методологические основания и ключевые принципы модели. Концептуальной основой для проектирования модели послужили выводы наших предыдущих исследований. Анализ трансформации оппозиции «Я – Другой» в современных условиях [4] позволил интерпретировать взаимодействие «студент – ГИИ» как особую форму диалога-встречи, где алгоритм последовательно выступает в роли «Другого» – от опосредованного «Оно» до провокационного «Ты». Опираясь на данный теоретический конструкт, в рамках предлагаемой модели мы определяем «диалог с ГИИ» как асинхронный диалог позиций, реализуемый через специально организованную последовательность учебных ситуаций, в которых студент последовательно меняет стратегии взаимодействия (ГИИ-инструмент → ГИИ-полигон → ГИИ-оппонент), фокусируясь не на содержании генерируемых текстов, а на выявлении в них механизмов производства смысла: стереотипов, риторических уловок, манипуляций, пустоты за внешней связностью. Этот анализ побуждает студента постоянно восстанавливать границы собственной авторской позиции, противостоящей алгоритмической имитации мышления. Данный процесс составляет ядро становления профессиональной субъектности в предлагаемой модели. Это позволило переосмыслить угрозу десубъективации не как непреодолимую данность, а как поле для игрового сценария становления авторской позиции. Кроме того, разработанная ранее методика навигации в гипертекстовой среде [12] с ее акцентом на переход от «серфинга» к «медленному» и «активному» чтению, легла в основу процессуальной логики спирали взаимодействия.

Ядром предлагаемой модели является целенаправленно выстроенное диалогическое взаимодействие педагога-гуманитария с генеративным ИИ. Концепция модели базируется на двух взаимосвязанных системообразующих принципах: принципе спирального взаимодействия «студент – ГИИ» и принципе профильной дифференциации (историк / филолог).

Принцип спирального взаимодействия «студент – ГИИ», определяющий процессуальную логику модели, находит свое теоретическое основание в классическом деятельностном подходе. Предлагаемая спираль взаимодействия представляет собой современную операционализацию ключевого для этого подхода принципа интериоризации: организуется процесс поэтапного преобразования внешней, опосредованной алгоритмом деятельности во внутреннее, присвоенное авторское действие студента. Это позволяет рассматривать диалог с ГИИ не как угрозу, а как новое «орудие» (в терминологии Л.С. Выготского) и «социальную ситуацию развития» профессиональной субъектности.

Принцип профильной дифференциации, обеспечивающий содержательную аутентичность модели, диктуется положениями контекстного обучения и компетентностного подхода. Профессиональная субъектность не может быть сформирована в отрыве от аутентичного содержания профессиональной деятельности. Поскольку угрозы десубъективации со стороны ГИИ также являются профильно-специфичными (например, манипуляция историческим нарративом для историка и эрозия авторства для филолога), педагогическая стратегия должна быть направлена на решение реальных профессиональных вызовов, а не абстрактных учебных задач.

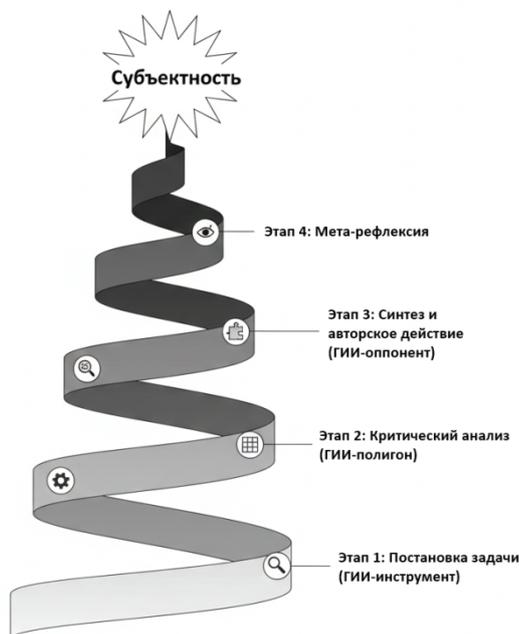


Рис. Структура спирального взаимодействия «студент – ГИИ»

Оба принципа работают в неразрывной связке, реализуя единый психолого-педагогический замысел. Спиральное взаимодействие задает динамику и логику процесса становления субъектности через диалог с «Другим» (алгоритмом), в данном случае – с ГИИ, а профильная дифференциация обеспечивает контекст и содержание этого процесса, гарантируя, что формируемая субъектность является подлинно профессиональной. Далее детально рассмотрим указанные принципы.

Принцип спирального взаимодействия: процессуальная структура модели. Динамика предложенной модели имеет спиралевидный характер (рис.). Ее суть состоит в кумулятивном эффекте и открытости: завершающая мета-рефлексия необходима не только для подведения итогов, но и для формирования «задела субъектности», представляющего собой качественно новый уровень осознания авторской ответственности и методологической рефлексии. Таким образом, спираль моделирует не циклическое повторение действий, а поступательное углубление субъектности на основе выработки и развития осознанной авторской позиции.

Структурно реализация принципа спирального взаимодействия представляет собой последовательную смену функциональных ролей, в которых выступает генеративный ИИ по отношению к студенту, и соответствующую смену деятельности студента (таб. 2 на стр. 18).

Рассмотрим каждый этап более подробно.

1. Этап постановки задачи (ГИИ как Инструмент и Материал). На первом витке спирали студент осваивает базовое взаимодействие с ГИИ, но не как с пассивным источником информации, а как с сырьем для будущей интеллектуальной работы. Позиция студента – «инженер-исследователь», осваивающий метаязык управления алгоритмом

Структура спирали взаимодействия студента с ГИИ

Этап спирали	1. Постановка задачи	2. Критический анализ и проблематизация	3. Синтез и ответственное авторское действие	4. Метарефлексия
Функция ГИИ	Инструмент и материал	Полигон для проверки гипотез	Оппонент	Опосредованный контекст (архив продуктов взаимодействия)
Позиция студента	Инженер-исследователь	Провокатор-диагност	Ответственный автор	Рефлексирующий субъект
Ключевая деятельность	Формулирование промптов, создание репрезентативных образцов дискурса	Конструирование манипулятивных текстов, выявление риторических уловок, перекрестный анализ, написание рефлексивного эссе	Создание итогового продукта (сценария, аналитической записки), устойчивого к манипуляциям; артикуляция оснований и проработка уязвимостей	Анализ траектории становления: от технического мастерства к этическому выбору, от критики извне к критике изнутри
Формируемое умение	Техническое управление алгоритмом; постановка учебной задачи	Критическая деконструкция дискурса; выявление механизмов воздействия; рефлексия собственного искушения	Авторский синтез; методологическая рефлексия; защита авторской позиции	Метарефлексия о собственном развитии; осознание авторской ответственности; готовность к проектному уровню

и создающий контролируемый педагогический объект для последующего анализа. Его задача – не просто получить ответ, а сформировать и отрефлексировать исходный содержательный материал, который будет подвергнут критике на следующем этапе.

Задачи этапа:

- Создание «материала для деконструкции». Студент формулирует промпты, направленные на генерацию не «истины», а репрезентативных образцов дискурса по заданной теме (например, «типичное эссе о творчестве Пушкина в школьной программе», «стандартный анализ причин Великой французской революции из учебника»). Цель – получить от ИИ некий «усредненный», стереотипный продукт, который станет объектом разбора.

- Освоение метаязыка. Студент учится технически точно управлять ИИ, экспериментируя с жанрами, стилями, структурами. Он отрабатывает навык перевода собственного профессионального замысла на язык алгоритмических команд.

- Выдвижение первичной гипотезы. Уже на этом этапе студент формулирует для себя предварительную гипотезу: «В каких местах этот сгенерированный текст, вероятно, будет самым уязвимым? Какие стереотипы и упрощения я ожидаю в нем увидеть?»

2. Этап критического анализа и проблематизации (ГИИ как Полигон для проверки гипотез и выявления манипуляций). На этом этапе критическое мышление студента активируется на стадии постановки исследовательской или педагогической задачи провокационного характера. Позиция студента – «провокактор-диагност», активно конструирующий манипулятивные дискурсы и проводящий их раскрытие для выявления механизмов воздействия. Ему предлагается сконструировать промт, который целенаправленно использует системные слабости генеративного ИИ для создания «идеологически отравленного» продукта (логичное эссе на ложный тезис, методически грамотный педагогический сценарий с извращенным предметным содержанием и т.д.). Ключевым педагогическим условием данного этапа является создание безопасной среды учебного эксперимента, основанного на принципе дидактической объективации. В рамках этого принципа студент работает не с содержанием манипуляции, а с ее механизмом. Его задача – не убедить в ложном тезисе, а сделать видимыми и понятными те риторические и логические техники, которые делают этот тезис убедительным. Это превращает конструирование манипуляции из этически сомнительного акта в строгий метод анализа дискурсивных механизмов.

После этого проводится «перекрестный анализ»: студенты обмениваются сгенерированными текстами и выступают в роли экспертов, задача которых состоит в выявлении исходной «отравляющей предпосылки» в работе партнера.

Завершающим и ключевым элементом этапа является написание итогового рефлексивного эссе. Его фокус смещается с внешнего продукта на внутренний процесс своего собственного авторства. Студенту предлагается проанализировать:

- какую именно риторику и логические уловки он выбрал для конструирования убедительной лжи;
- какие слабые места алгоритма (склонность к стереотипам, приоритет формальной связности над истинностью) он наиболее эффективно эксплуатировал;
- какие подмены тезисов и манипуляции казались ему наиболее убедительными и почему.

Этот акт рефлексии над собственным искушением манипуляцией является кульминацией этапа. Он превращает абстрактное знание о «лжи» в прожитый личный опыт, обнажая легкость, с которой можно создавать убедительные, но деструктивные смыслы. Именно в процессе выявления и осознания внутренних механизмов информационных манипуляций создаются условия для выработки как у будущего, так и у действующего педагога иммунитета к ним и становления осознанной авторской ответственности за производимый им самим педагогический смысл.

Следует подчеркнуть, что педагогическая модерация данного этапа, предполагающего работу с деструктивным контентом, требует отдельного и детального методического описания, выходящего за рамки настоящей статьи, с акцентом на обеспечение психологической безопасности и этических рамок.

3. Этап синтеза и ответственного авторского действия (ГИИ как Оппонент). Данный этап является кульминацией цикла, где студент должен продемонстрировать не просто предметные знания, а еще усвоенный и присвоенный опыт критической работы с дискурсом. Позиция студента – «ответственный автор», создающий смысловой продукт, который сознательно противостоит исследованным манипулятивным стратегиям. Задача заключается в создании итогового продукта (аналитической записки, сценария урока, эссе), который был бы концептуально и риторически «иммунен» к тем манипулятивным стратегиям, которые он сам исследовал и применял на предыдущем этапе. Под «иммунностью» мы подразумеваем здесь методологическую и этическую устойчивость смыслового продукта к потенциальным искажениям и манипуляциям.

Критериями качества итогового продукта являются:

- осознанность оснований: студент должен явно артикулировать, на каких методологических, ценностных или фактологических основаниях строится его авторская позиция, почему они устойчивы к подменам;

- проработка «слепых зон»: в продукте должна быть видна работа по предвосхищению возможных неверных толкований и намеренных искажений его смысла (встроенные пояснения, отсылки к альтернативным точкам зрения с их опровержением и т.п.);

- этическая позиция: продукт должен демонстрировать ответственность автора за производимый педагогический или научный смысл, являя собой альтернативу безответственной манипуляции, испытанной на этапе 2.

Таким образом, создаваемый продукт – это не просто «ответ ГИИ», а еще и свидетельство как минимум попытки студента, пройдя через искушение легкой манипуляцией, сделать сознательный выбор в пользу сложного, но этически выверенного и методологически устойчивого авторского синтеза.

4. Этап метарефлексии: осмысление траектории становления субъектности. Завершающий этап цикла предназначен для осмысления студентом не только результатов, но и внутренней логики собственного профессионального и личностного движения. Позиция студента – «рефлексирующий субъект», который осмысляет траекторию своего профессионального и этического становления. Рефлексия приобретает характер «метаанализа», в фокусе которого находится эволюция авторской позиции и меры ответственности.

Ключевые векторы рефлексии:

- от технического мастерства к этическому выбору: «Как менялось мое понимание работы с ГИИ – от освоения техники промптинга к осознанию власти конструирования смыслов и связанной с ней ответственности?»;

- от критики извне – к критике изнутри: «Что дал мне опыт конструирования манипулятивного контента? Как изменилось мое понимание “уязвимости” информации после того, как я сам создавал “информационную ловушку”?»;

- от замысла к последствию: «Насколько я смог спрогнозировать потенциальное воздействие своих продуктов (как манипулятивных, так и итоговых) на потенциальную аудиторию? В какой момент и почему я начал чувствовать ответственность не только за “что я сказал”, но и за “к каким последствиям это может привести”?»;

- готовность к новому витку: «Какие новые, более сложные профессиональные задачи и этические дилеммы я теперь вижу для себя? В какой точке моего пути я нахожусь сейчас и куда двигаюсь?»

Эта рефлексия закрепляет переход с уровня студента как исполнителя учебных заданий на уровень педагога как автора, несущего осознанную ответственность за производимый педагогический и научный смысл. Фиксируется не только приращение знаний, но и качественный сдвиг в структуре профессиональной субъектности, подготавливая почву для следующего, более сложного витка спирали, где диалог с ГИИ будет решать задачи уже не учебного, а проектного и исследовательского уровня.

Принцип профильной дифференциации: содержательная структура модели. Второй системообразующий принцип модели обеспечивает не просто вариативность содержания, а содержательную аутентичность формируемых видов деятельности, исходя из того, что угрозы десубъективации и, следовательно, целевые фокусы развития субъектности имеют свою специфику для педагогов-гуманитариев разного профиля, например, историка и филолога.

Для историка ключевой вызов со стороны ГИИ лежит в плоскости манипуляции историческим сознанием и нарративом. Алгоритм, оперируя обезличенными данными, способен генерировать внешне убедительные, но этически и фактологически сомнительные интерпретации прошлого, поэтому сквозной содержательной линией для исто-

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

рика становится практика работы с исторической достоверностью, причинностью и этикой интерпретации. Для филолога вызов связан с эрозией авторства, глубины интерпретации и чувства языка. ГИИ способен имитировать стили, генерировать шаблонные анализы, обесценивая при этом уникальность художественного высказывания, поэтому для филолога центральной становится практика защиты и порождения смысла, работы с художественной условностью и языковой тканью текста.

Примерное содержание деятельности для каждого профиля в рамках этапов спирального взаимодействия представлено в таблице 3 (таб. 3).

Таблица 3

**Примерное содержание деятельности для каждого профиля
в рамках этапов спирального взаимодействия**

Этап спирали	Профиль подготовки	
	Историк	Филолог
Этап 1 (ГИИ-инструмент)	Генерация ИИ «объективных» хронологий или описаний событий, которые замалчивают ключевые точки исторического выбора.	Генерация ИИ «анализа» поэтического текста, сводящегося к клише о «любви» или «красоте природы», без проникновения в уникальный образный строй.
Этап 2 (ГИИ-Полигон)	Конструирование промптов, целенаправленно использующих слабости ГИИ для создания манипулятивных исторических нарративов, исторических мифов и т.п. (в целях последующего их анализа и выявления механизмов воздействия). Фокус анализа: выявление подмены тезисов, игнорирования контекста, манипуляции причинно-следственными связями.	Конструирование промптов для создания пародии под авангардный текст или формального разбора, игнорирующего эстетическое переживание и т.п. Фокус анализа: выявление риторических уловок, пустоты за сложной формой, подмены интерпретации пересказом.
Этап 3 (ГИИ-Оппонент)	Создание учебного материала, артикулирующего многомерность исторического процесса, работу с источниками, верификацию и этическую ответственность историка.	Создание учебного материала, демонстрирующего «медленное чтение», диалог текста с культурным контекстом, личное эстетическое сопереживание, не сводимое к алгоритмическому шаблону.
Этап 4 (Метарефлексия)	Анализ собственной эволюции от технического овладения промптингом к пониманию ответственности историка за производимый нарратив; осознание того, как опыт конструирования манипулятивного нарратива изменил видение собственной роли как интерпретатора истории; готовность к работе над более сложными проектами, требующими этической позиции.	Осмысление пути от анализа клишированного ИИ-текста к защите уникальности авторского высказывания; рефлексия над собственным искушением алгоритмической легкостью и сознательный выбор в пользу сложности подлинного прочтения; готовность к самостоятельному авторскому синтезу на новом, проектном уровне.

Профильная дифференциация обеспечивает содержательное наполнение спирали, делая процесс развития субъектности аутентичным конкретной гуманитарной профессии и готовя педагога к тем реальным профессиональным вызовам, которые несет эпоха ГИИ.

Структурные компоненты педагогической модели

1. *Целевой компонент.* Цель модели – сохранение и развитие профессиональной субъектности педагога-гуманитария в условиях активного использования ГИИ.

Задачи, решаемые в рамках модели:

- сформировать систему профессиональных умений (постановки задачи, критического анализа, авторского синтеза, рефлексии), устойчивых к алгоритмической подмене;
- развить критическое мышление и креативность как основу для порождения неподменяемого алгоритмом педагогического смысла;
- сформировать осознанную этико-профессиональную позицию, основанную на ответственности за производимый смысл.

2. *Содержательный компонент* определяется принципом профильной дифференциации и представляет собой сквозные содержательные линии, пронизывающие все этапы спирали:

- для историка: работа с причинностью, исторической достоверностью, этикой интерпретации, манипуляцией нарративом;
- для филолога: работа с авторским замыслом, глубиной интерпретации, художественной условностью, языковой тканью текста, защитой смысла от эрозии.

Конкретным содержанием на каждом этапе являются продукты, сгенерированные ГИИ (от «усредненных» до «провокационных»); аналитические заметки, выявляющие механизмы манипуляции; рефлексивные эссе; итоговые авторские продукты (сценарии уроков, аналитические записки, эссе).

3. *Процессуально-технологический компонент* реализуется через спираль взаимодействия «студент – ГИИ»:

- технология реализации: последовательное прохождение четырех этапов (инструмент → полигон → оппонент → метарефлексия) с постепенным усложнением задач;
- организационные формы: комбинация индивидуальной работы (конструирование промптов, написание эссе) и групповой деятельности (перекрестный анализ, дискуссия);
- позиция педагога: модератор, тьютор, создатель проблемных ситуаций, фасилитатор рефлексии;

Таблица 4

Структура результативно-оценочного компонента модели

Объект контроля	Диагностируемый результат	Критерии оценки
Качество промптов	Сформированность умения постановки задачи	Сложность, точность, провокационность
Критический анализ и рефлексивное эссе	Сформированность умений проблематизации и рефлексии; устойчивость к манипуляции	Осознанность оснований, рефлексивность, глубина
Итоговый авторский продукт	Сформированность умения авторского синтеза и ответственности	Оригинальность, этико-методологическая устойчивость, этическая позиция

- ключевые действия педагога: сценарное проектирование этапов спирали, обеспечивающее содержательную и этическую насыщенность диалога с ИИ; формирование «безопасной среды» для глубокой рефлексии, в которой анализ собственных манипулятивных стратегий становится ресурсом развития, а не источником психологической защиты; фиксация качественных сдвигов в позиции студента (от исполнителя к автору) на основе анализа его продуктов и рефлексивных высказываний.

4. *Результативно-оценочный компонент* основывается на принципе операционализации субъектности через наблюдаемые действия и их результаты (таб. 4).

Организационные условия реализации модели

Разработанная модель может быть реализована на двух уровнях подготовки педагогов-гуманитариев: в курсах повышения квалификации действующих педагогов объемом от 36 до 72 часов (планируемая первая волна апробации) и после коррекции и адаптации в магистратуре педагогического вуза в виде элективного спецкурса объемом 36–40 часов в семестр (2 часа в неделю в течение 8–10 недель) или путем интеграции в профильные методические дисциплины. При интеграции в дисциплину методико-ориентированного цикла работа с ГИИ может занимать 25–30% аудиторного времени курса.

Кадровое обеспечение: преподаватели должны владеть теоретико-методологическими основами модели, практическими навыками работы с ГИИ и компетенциями фасилитатора для создания безопасной среды рефлексии и работы с провокационным контентом.

Технические ресурсы: доступ к сервисам ГИИ, облачные инструменты для совместной работы.

Методические ресурсы: банк кейсов, диагностический инструментарий, методические рекомендации для преподавателя, рефлексивные протоколы для студентов.

Организация учебного процесса: сочетание индивидуальной работы (промптинг, написание эссе) и групповой деятельности (перекрестный анализ, дискуссии).

Потенциальные риски и ограничения модели

Предложенная модель, как и любая педагогическая система, несет в себе потенциальные риски. Среди них можно выделить: риск формирования гиперкритической или циничной установки у студентов вследствие фокуса на деконструкции; риск «технизма», когда работа с технологией промптинга может подменить собой содержательный анализ; риск психологического сопротивления студентов задачам, требующим глубокой рефлексии собственных манипулятивных стратегий. Выявление этих и других возможных рисков и ограничений и разработка механизмов их педагогической компенсации является одной из ключевых задач планируемой апробации модели.

Таким образом, разработанная модель предлагает решение проблемы десубъективации педагога, превращая взаимодействие с ГИИ из угрозы в ресурс развития профессиональной субъектности. Ее новизна состоит в операционализации субъектности через спираль взаимодействия «студент – ГИИ» (инструмент → полигон → оппонент → метарефлексия), превращающую диалог с алгоритмом в поле для становления ответственной авторской позиции.

Теоретическая значимость работы заключается в развитии идей деятельностного подхода для цифровой среды, где показан механизм интериоризации внешней, опосредованной ГИИ деятельности. Практическая ценность состоит в проектировании структурно-методических основ для реализации модели (диагностический комплекс, критерии оценки, сценарии занятий).

Перспективы исследования связаны с экспериментальной апробацией модели на курсах повышения квалификации и в магистратуре, разработкой детального методического инструментария (банк кейсов, педагогические стратегии) и адаптацией модели для других профилей подготовки педагогов.

Список литературы

1. Бермус А.Г., Сизова Е.В. Педагогические, лингводидактические и психологические условия использования ChatGPT в системе высшего образования: систематический обзор // Концепт. 2024. №11. С. 150–166.
2. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Генеративный искусственный интеллект в образовании: новые задачи и компетенции педагога // Мир науки, культуры, образования. 2025. №2(111). С. 228–233.
3. Исаева Т.Е. Педагогическая профилактика электронного академического мошенничества // Концепт. 2025. №4. С. 249–264.
4. Казанова Н.В., Штыров А.В. Трансформация оппозиции «Я-Другой» в условиях формирования информационного общества // Грани познания. 2014. №7(34). С. 100–103.
5. Капустина Л.В., Ермакова Ю.Д., Калюжная Т.В. ChatGPT и образование: вечное противостояние или возможное сотрудничество? // Концепт. 2023. №10. С. 119–132.
6. Латышев Д.В. Факторы трансформации субъектности педагога и воспитанника в условиях становления цифровой образовательной среды // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №3(186). С. 77–83.
7. Реморенко И.М., Савенков А.И., Романова М.А. Кандидатные подходы и методика использования специализированных систем генеративного искусственного интеллекта при изучении педагогики студентами университета // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2024. №18(3). С. 76–90.
8. Романова Л.Л. Специфика профессионального обучения в условиях развития цифровизации и искусственного интеллекта // Концепт. 2023. №7. С. 130–141.
9. Терехова Е.С., Пучкова Н.Н., Новикова Л.В. Анализ востребованности использования нейросетей для решения учебных задач // Концепт. 2024. №8. С. 1–17.
10. Усачев А.В., Усачева И.Н., Гришаева Ю.М. Проблемы цифровизации в гуманитарных науках // Мир науки, культуры, образования. 2023. №6(103). С. 311–314.
11. Федотова В.С. Учитель как субъект цифровой образовательной экосистемы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. №10. С. 1082–1089.
12. Штыров А. В. Как научить студента навигации в информационном море? // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. 2014. №24(151). С. 176–179.
13. Casani P. Critical Digital Humanities in Generative AI: Enhancing Critical Thinking in Education // Conference: DIGITAL HUMANITIES 2025 Building access and accessibility, open science to all citizens. Lisbon, 2025. P. 1–4.
14. Hemphill M. How AI Is Rewriting The Future Of Humanities Education // Forbes. 2025. [Electronic resource]. URL: <https://www.forbes.com/sites/maryhemphill/2025/10/01/how-ai-is-rewriting-the-future-of-humanities-education/> (date of request: 12.10.2025).
15. Henry J., Rome O. Pedagogical Innovations in AI-Integrated Education: A Methodological Approach // EasyChair Preprint. 2024. P. 1–7.
16. Nekrasova O.A., Demchuk A.V., Merezchnikov A.P., Arpentieva M.R. Social, Psychological and Pedagogical Problems of Digital Education in Subject's Development // Modern Information Technologies and IT-Education. 2024. Vol. 20. №1. P. 237–250.
17. Siddiqui M.T., Mansoori M.V., Siddiqui M.A., Yadav A. AI-Enabled Pedagogy: Advancing Education Through Innovative Teaching Tools and the AI-TEACH Model // Journal of Informatics Education and Research. 2025. Vol. 5. №1. P. 2526–2539.

* * *

1. Bermus A.G., Sizova E.V. Pedagogicheskie, lingvodidakticheskie i psihologicheskie usloviya ispol'zovaniya ChatGPT v sisteme vysshego obrazovaniya: sistematischeskij obzor // Koncept. 2024. №11. S. 150–166.
2. Boronenko T.A., Fedotova V.S. Generativnyj iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: novye zadachi i kompetencii pedagoga // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2025. №2(111). S. 228–233.
3. Isaeva T.E. Pedagogicheskaya profilaktika elektronogo akademicheskogo moshennichestva // Koncept. 2025. №4. S. 249–264.

4. Kazanova N.V., Shtyrov A.V. Transformaciya oppozicii «Ya-Drugoj» v usloviyah formirovaniya informacionnogo obschestva // Grani poznaniya. 2014. №7(34). S. 100–103.
5. Kapustina L.V., Ermakova Yu.D., Kalyuzhnaya T.V. ChatGPT i obrazovanie: vechnoe protivostoyanie ili vozmozhnoe sotrudnichestvo? // Koncept. 2023. №10. S. 119–132.
6. Latyshev D.V. Faktory transformacii sub»ektnosti pedagoga i vospitannika v usloviyah stanovleniya cifrovoj obrazovatel'noj sredy // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №3(186). S. 77–83.
7. Remorenko I.M., Savenkov A.I., Romanova M.A. Kandidatnye podhody i metodika ispol'zovaniya specializirovannyh sistem generativnogo iskusstvennogo intellekta pri izuchenii pedagogiki studentami universiteta // Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2024. №18(3). S. 76–90.
8. Romanova L.L. Specifika professional'nogo obucheniya v usloviyah razvitiya cifrovizacii i iskusstvennogo intellekta // Koncept. 2023. №7. S. 130–141.
9. Terekhova E.S., Puchkova N.N., Novikova L.V. Analiz vostrebovannosti ispol'zovaniya nejrosetej dlya resheniya uchebnyh zadach // Koncept. 2024. №8. S. 1–17.
10. Usachev A.V., Usacheva I.N., Grishaeva Yu.M. Problemy cifrovizacii v gumanitarnyh naukah // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2023. №6(103). S. 311–314.
11. Fedotova V.S. Uchitel' kak sub»ekt cifrovoj obrazovatel'noj ekosistemy // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2022. T. 7. №10. S. 1082–1089.
12. Shtyrov A. V. Kak nauchit' studenta navigacii v informacionnom more? // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Problemy social'no-gumanitarnogo znaniya. 2014. №24(151). S. 176–179.



***The pedagogical model of developing the professional subjectivity
of Humanities teacher in the dialogue with generative artificial intelligence***

The pedagogical model of developing the professional subjectivity of the Humanities teacher in the period of generative artificial intelligence is suggested. Its core is the spiral of cooperation where the generative artificial intelligence is consistently served as the tool, provocative testing ground and opponent, activating the critical thinking and the responsible author's activity of students by the means of the practice of analysis and the designing of manipulative discourses. The model operationalizes the subjectivity by the diagnosed kinds of the learning activity and the developed skills.

Keywords: *professional subjectivity, generative artificial intelligence, pedagogical model, cooperation spiral, critical thinking, operationalization, activity-based approach.*

(Статья поступила в редакцию 15.10.2025)

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ-МУЖЧИН: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ,
ОСОБЕННОСТИ**

Обосновываются важность и своевременность переосмысления профессионально-личностной идентичности будущих педагогов-мужчин из-за необходимости повышения престижа педагогической профессии как «мужской» и «универсальной» и укоренившегося стереотипа: профессия педагога – «женская». Уточнены сущностные характеристики, особенности, взаимосвязь функций (познавательной, ценностной, деятельностной) и компонентов (когнитивного, эмоционального, рефлексивного). Описаны методологические основания исследования: целостный и гендерный подходы.



Ключевые слова: профессионально-личностная идентичность, будущие педагоги-мужчины, сущностные характеристики, взаимосвязь функций и компонентов, целостный и гендерный подходы, педагогическая профессия.

Важным условием безопасности Российского государства является развитие образования, способствующего профессионализму будущих педагогов, позволяющему им достойно отвечать на цивилизационные вызовы будущих поколений в соответствии с социальными изменениями, происходящими в современном обществе. В Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» отмечается важность и необходимость к 2030 году увеличить долю «молодых людей, участвующих в проектах и программах, направленных на профессиональное, личностное развитие» [6]. Профессиональному и личностному развитию педагогов [7] государством уделяется особое внимание, поскольку от них зависит образованность и воспитанность будущих поколений, способность по-новому решать социальные и профессиональные задачи.

Изменения в обществе и образовании, требующие неперемного профессионального и личностного развития педагога, обусловлены необходимостью переосмысления его новообразований, в частности, *профессионально-личностной идентичности*, приобретающей сегодня все большее значение как способа прогнозирования, улучшения качества образования и повышения престижа педагогической профессии. Вместо ранее имевших место четких границ и предписаний профессионально-личностной идентичности сегодня педагог постоянно сталкивается с необходимостью выбора: в содержании образования, в профессионально- педагогических ценностях, ситуациях профессионального взаимодействия, осознании своего места в жизни и педагогической профессии, саморефлексии разновидностей идентичности (профессиональной, личностной, гендерной) и способов их самосовершенствования.

В настоящее время возникающие новые идентификационные процессы характеризуются неустойчивостью из-за внутренних противоречий, сопровождающихся возникновением особого вида профессионально-личностного конфликта – гендерного конфликта профессиональной роли педагога [5, с. 71], особенно педагога-мужчины.

Во-первых, существует глубоко укоренившийся стереотип о том, что профессия педагога – это «прерогатива женщин», что создает существенные барьеры для професси-

ональной самореализации мужчин в педагогической деятельности, *формирования профессиональной идентичности*. «Учителям-мужчинам в соответствии с общественными штампами о «предназначении мужчины в мире» приходится считать, что они предпочитают неполотипичную профессиональную деятельность полотипичной» [8, с. 72].

Во-вторых, традиционным представлениям о мужчине как главном кормильце семьи не соответствует низкий уровень оплаты труда в педагогической сфере, что препятствует личностной самореализации мужчин, успешности в семье, *формированию личностной идентичности*, несмотря на то, что в официальных документах Министерства просвещения РФ регулярно указывается на необходимость совершенствования системы оплаты труда педагогических работников как одного из приоритетных направлений развития образования.

В-третьих, у мужчин в школе далеко не всегда есть возможность проявлять маскулинность (мужские качества), быть самим собой. «Невозможность выразить себя, ощущение неполноты жизни, неудовлетворенная потребность в контактах и общении с коллегами мужского пола заметно снижают продуктивность в работе» [3, с. 6]. Они вместо проявления традиционно предпочитаемых маскулинных качеств «часто вынуждены адаптироваться к установленным профессиональным стандартам педагога, предполагающим традиционно «женское поведение» – способность проявлять заботу, внимание и любовь к детям, готовность уступать, эмоциональную вовлеченность в процесс обучения» [5, с. 78], что ограничивает возможности *формирования гендерной идентичности (по маскулинному типу) будущего педагога-мужчины*.

Опрос студентов 1–3 курсов различных направлений подготовки ВГСПУ, который был проведен с будущими педагогами-мужчинами (одновременно работающими в общеобразовательных организациях), а также педагогами, имеющими педагогический опыт от 5 до 10 лет, показал, что в ответах на вопросы «Что такое профессионально-личностная идентичность педагога?», «Удовлетворены ли Вы своей профессией?», «Что Вы делаете для профессионального самосовершенствования?» 37% опрошенных педагогов-мужчин показали низкую удовлетворенность профессией педагога (был обнаружен конфликт между гендерной идентичностью и профессионально-личностной идентичностью). 48% опрошенных не выразили яркую неудовлетворенность (в отличие от первой группы респондентов), однако ценностного отношения к педагогической профессии также не показали. Они характеризовались, скорее, большей адаптированностью, нейтральным отношением, пассивным поведением как качеством личности. И только 15% опрошенных назвали педагогическую профессию своим призванием, ориентировались на саморазвитие в профессии и перспективы в ней, с уважением и любовью говорили о педагогах и обучающихся. Анализ опроса подтвердил недостаточную сформированность исследуемого качества в образовательной практике, а анализ научной литературы в новых меняющихся образовательных условиях актуализировал важность уточнения сущностных характеристик профессионально-личностной идентичности будущих педагогов-мужчин как цели данной статьи.

Исследователи проблемы профессионально-личностной идентичности будущих педагогов (И.Б. Байханов, С.С. Котова, Е.С. Холопова, А.Е. Котов, Н.Л. Регуш, Л.Б. Шнейдер и др.) значимым фактором успешной реализации в профессионально-педагогической деятельности учителя считают «позицию профессионала, осознание собственного статуса в профессиональной деятельности, оценку <...> перспектив карьерного роста» [4, с. 120], принятие личностью педагога профессиональных педагогических ценностей [Там же, с. 121], «призвание и миссию в жизни <...> выносить в душе свое предназначение, обрести профессиональную идентичность. Без этого неминуемо наступает личностная или профессиональная стагнация, чреватая эмоциональным выгоранием» [8, с. 78].

Анализ психолого-педагогической литературы и образовательной практики по проблеме *профессионально-личностной идентичности будущих педагогов-мужчин* показал, что в государственных документах отмечается: в российском обществе созданы равные возможности для мужчин и женщин, поэтому теоретически мужчины и женщины имеют право на выбор любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической. Однако в обыденном сознании все еще «довлеют» устойчивые гендерные стереотипы о том, что профессия «педагог» – «женская» профессия. Это подтверждает и образовательная практика – в школах работают лишь единицы мужчин, которые в соответствии с гендерными предубеждениями выбрали профессию, не соответствующую их гендерной идентичности, «мужскому предназначению», образуя таким образом противоречие, конфликт между Я-индивидуальностью в профессиональной идентичности и Я-индивидуальностью в гендерной.

Методологической основой нашего исследования выступили *целостный* и *гендерный* подходы.

Исследования Волгоградской научной школы, посвященные разработке *целостного подхода* в образовании (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.), явились методологическим основанием для рассмотрения сущностных характеристик профессионально-личностной идентичности будущих педагогов-мужчин как целостной структуры, в которой все элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены (В.С. Ильин). Характеристики исследуемого объекта, обладающего целостностью, целесообразно описывать с указанием его компонентов, соответствующих присущим им качествам, и функций, свидетельствующих о его проявлениях, которые в совокупности раскрывают сущностные характеристики изучаемого явления [2].

Гендерный подход (Н.В. Кулагина, Л.Н. Ожигова, О.Б. Отвечалина, Л.В. Штылева и др.) направлен на поиск путей преодоления конфликта между гендерной и профессионально-личностной идентичностью будущего педагога-мужчины. Исследователи называют гендерную идентичность одной из базовых характеристик личности, органично встроенной в структуру личности, являющейся механизмом реализации личностных смыслов, включая и профессиональные, и играющей ведущую роль в достижении профессионально-личностной идентичности. Данные теоретические положения, подтвержденные экспериментально, создают предпосылки для дальнейшего изучения сущностных характеристик профессионально-личностной идентичности будущих педагогов-мужчин в современном вузе.

Проведенный теоретический анализ и исследовательская работа, позволили нам сформулировать авторское определение **профессионально-личностной идентичности будущих педагогов-мужчин** – целостное динамическое профессионально-личностное качество, включающее: теоретические *знания* о педагогической деятельности и современных образовательных технологиях, представления о возможностях бесконфликтной гендерной идентичности педагога, самоощущения маскулинности, как содержательного ориентира, не противоречащего целостной профессионально-личностной идентичности; *ценностное отношение* к педагогической профессии и обучающимся, признание гендерной идентичности по маскулинному типу как значимого аспекта личностной идентичности на основе равноценных гендерных взаимоотношений в образовательном высоко значимом профессиональном взаимодействии; целостную *идентификацию* будущего педагога-мужчины с профессионально-педагогическим сообществом педагогов, конструирование целостного образа «Я», интегрирующего гендерную идентичность (по маскулинному типу), личностную и профессиональную в целостную, непротиворечивую профессионально-личностную идентичность будущих педагогов-мужчин.

Сущностные характеристики профессионально-личностной идентичности будущих педагогов-мужчин представлены нами через целостную структуру взаимосвязанных и взаимообусловленных функций и компонентов.

Познавательная функция заключается в освоении теоретических знаний о педагогической деятельности и современных образовательных технологиях, возможностях бесконфликтной гендерной идентичности педагога, самоидентификации маскулинности как содержательного ориентира, «не противоречащего целостной профессионально-личностной идентичности с зонами роста, как профессионала и представителя педагогического сообщества» [5, с. 72–73]. Познавательная функция реализуется через **когнитивный компонент**, включающий накопление и систематизацию знаний о педагогической деятельности, гендерных аспектах в педагогической профессии, понимание возможностей бесконфликтной гендерной идентичности педагога в структуре целостной профессионально-личностной идентичности.

Ценностная функция состоит в принятии приоритетов педагогической деятельности как системы профессиональных педагогических ценностей через призму лично значимых гендерных ориентиров, нахождении компромиссов при проявлении маскулинности как смелости, независимости, отстаивании своих позиций и сдержанности, так и эмоциональности, заботливости, чуткости в зависимости от уместности проявлений в той или иной педагогической ситуации. Ценностная функция реализуется через **эмоциональный компонент**, отражающий эмоционально-ценностное отношение будущего педагога-мужчины к профессиональному педагогическому сообществу, гендерной идентичности маскулинного типа «как составной части личностной идентичности» и профессиональных ценностей» [4, с. 121].

Деятельностная функция проявляется в адаптации будущих педагогов-мужчин к гендерно-фемининной профессиональной среде (работа в женском коллективе) и сохранении субъектности, профессионально-педагогической самостоятельности, уникальности. Деятельностная функция реализуется через **рефлексивный компонент**, характеризующийся самоидентификацией с образом «Я-профессионал-педагог», самоконструированием целостной, непротиворечивой профессионально-личностной идентичности, интегрирующей личностную, гендерную (по маскулинному типу) как важную составляющую личностной идентичности, профессионально-личностную идентичность как целостное профессионально-личностное качество будущего педагога-мужчины.

Таким образом, **профессионально-личностная идентичность будущих педагогов-мужчин** – целостное динамическое профессионально-личностное качество, включающее теоретические знания о педагогической деятельности и современных образовательных технологиях, возможностях бесконфликтной гендерной идентичности педагога, самоидентификации маскулинности как содержательного ориентира, не противоречащего профессионально-личностной идентичности; *ценностное отношение* к педагогической профессии и обучающимся, признание гендерной идентичности по маскулинному типу как значимого аспекта личностной идентичности, проявляющейся в равноценных гендерных взаимоотношениях в образовательном процессе; *идентификацию* будущего педагога-мужчины с профессионально-педагогическим сообществом педагогов, конструирование целостного образа «Я», интегрирующего гендерную идентичность в непротиворечивую, *профессионально-личностную целостную идентичность*, способствующую повышению престижа педагогической профессии как «мужской» и «универсальной», совершенствованию качества образования для будущих поколений в условиях равноценных взаимоотношений мужчин и женщин – будущих педагогов, способных успешно решать новые социальные и профессиональные задачи в соответствии с цивилизационными вызовами современного образования и общества будущего.

Список литературы

1. Байханов И.Б. Новые грани профессиональной идентичности современного российского учителя // Ярославский педагогический вестник. 2025. №2(143). С. 8–17.
2. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1984.

3. Клецина И.С. Гендерная проблематика в социальной психологии: направления исследований // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13. №4. С. 5–12.
4. Котова С.С., Холопова Е.С., Котов А.Е. Модель психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности у будущих педагогов профессионального образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2024. №1(117). С. 119–128.
5. Кулагина Н.В. Гендерный конфликт в деятельности педагогов-мужчин и педагогов-женщин // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2009. №3(60). С. 71–80.
6. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // Официальный интернет-портал правовой информации. [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru/> (дата обращения: 03.10.2025).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Утвержден Приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 №125 (в ред. от 08.02.2021). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 05.10.2025).
8. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001.

* * *

1. Bajhanov I.B. Novye grani professional'noj identichnosti sovremennogo rossijskogo uchitelya // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2025. №2(143). S. 8–17.
2. Il'in V.S. Formirovanie lichnosti shkol'nika (celostnyj process). M., 1984.
3. Klecina I.S. Gendernaya problematika v social'noj psihologii: napravleniya issledovaniy // Social'naya psihologiya i obshchestvo. 2022. Т. 13. №4. С. 5–12.
4. Kotova S.S., Holopova E.S., Kotov A.E. Model' psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya stanovleniya professional'noj identichnosti u budushchih pedagogov professional'nogo obrazovaniya // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. 2024. №1(117). S. 119–128.
5. Kulagina N.V. Gendernyj konflikt v deyatel'nosti pedagogov-muzhchin i pedagogov-zhenshchin // Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO. 2009. №3(60). S. 71–80.
6. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2024 №309 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda» // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://pravo.gov.ru/> (data obrashcheniya: 03.10.2025).
7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki). Utverzhden Prikazom Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 №125 (v red. ot 08.02.2021). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/> (data obrashcheniya: 05.10.2025).
8. Shnejder L.B. Professional'naya identichnost': struktura, genezis i usloviya stanovleniya: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 2001.



***The professional and personal identity of future male teachers:
the essential characteristics and peculiarities***

The importance and timeliness of reinterpretation of professional and personal identity of future male teachers are substantiated based on the necessity of raising the prestige of pedagogical profession as “male” and “universal” and the established stereotype: the profession of teacher is “female”.

The essential characteristics, peculiarities, correlation of functions (cognitive, value-based and activity-based) and components (cognitive, emotional and reflexive) are specified. The methodological foundation of the study (holistic and gender-based approaches) is described.

Keywords: *professional and personal identity, future male teachers, essential features, correlation of functions and components, holistic and gender-based approaches, pedagogical profession.*

(Статья поступила в редакцию 08.10.2025)

А.А. ГЛЕБОВ

Волгоград

О ПОСТАНОВКЕ ЦЕЛЕЙ В ПРИКЛАДНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Анализируются проблемы целеполагания в прикладных педагогических исследованиях. Приведены типичные ошибки в постановке целей педагогических исследований. Рассматриваются возможные последствия некорректной формулировки. На основе представления цели как модели результата вырабатываются целевые критерии и особенности их объединения в формулировку цели прикладного диссертационного исследования.



Ключевые слова: *концепция, критерий, метод, миссия, проблема, процессуальность, результат, результативность, функция, цель.*

Смысл научно-исследовательской деятельности раскрывается в ее миссии. Эта деятельность направлена на познание объективного мира, раскрытие его сущности, законов существования и развития, а также на предоставление теоретических основ для решения практических проблем. Миссия помогает установить предмет и направления поиска его свойств. Если миссия задает фокус и общие ориентиры деятельности, то конкретное конечное состояние результатов как конечный итог деятельности фиксируется в ее целях.

Ученые И.Б. Бекбоев, В.И. Загвязинский, Ю.А. Егорова, В.С. Ильин, В.В. Краевский, А.М. Новиков, И.В. Роберт, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др. являются сторонниками понимания цели как представления о конкретном состоянии характеристик предмета, на достижение которых направлена исследовательская деятельность. Главное назначение цели исследователи видят в описании желаемого результата. Эта тенденция нашла, например, свое отражение в представлении цели как модели результата деятельности. В этом плане цель как обобщенный образ конечного результата деятельности [6, с. 24], как идеальный образ того, что будет достигнуто, и отвечает на вопрос: каким должен быть результат деятельности [3, с. 58].

Данное представление отнесем к методологическому ориентиру, по которому проведем критический анализ целей диссертационных исследований с оценкой их состояния. Методологическая идея, выполняющая регулятивную функцию, как отмечается в современной методологии, определяет «угол зрения», с позиции которого понимается сущность изучаемого, осуществляется поиск механизмов, средств и условий совершенствования эффективного развития [7, с. 189, 198–199].

Во многих диссертациях формулировка цели входит в противоречие с назначением данной рубрики. Например, в диссертации, посвященной исследованию путей и средств совершенствования процесса формирования экспериментальных умений у будущих учителей физики в методическом практикуме пединститута, автор видит целью выявление путей дальнейшего совершенствования экспериментальной подготовки будущих учителей физики. Ошибочность состоит в том, что не установлены границы совершенствования и тем самым нарушается требование, обусловленное определением цели как фиксированного результата.

Эта ошибка наблюдается и в исследовании, в котором автор намеревается научно обосновать эффективность педагогической системы деятельности учителя по воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями. Видение замысла исследования в безграничном совершенствовании системы называется глобализацией цели, делающей исследование недостаточно конкретным. Когда цели такого исследования будут достигнуты, определить весьма сложно.

Обращение к диссертациям позволило обнаружить случаи описания цели словами, означающими действия, предшествующие этапу формулирования готовых результатов или следующие за ним. Например, в диссертации «Деятельность учреждений дополнительного образования детей по развитию творческих способностей и воспитанию учащихся» исследователь определяет результатом апробацию и внедрение образовательной модели сотворчества воспитанников и педагогов по развитию творческих способностей и воспитанию учащихся в заявленных в теме учреждениях. Здесь, как и во многих других диссертациях, в рубрике цели исследования размещены идеи одобрения, утверждения, установления, распространения, достижения практического использования результатов. Аналогичные ситуации в диссертационных исследованиях встречаются, к сожалению, зачастую.

Граничащей с предыдущей ошибкой является заявка на экспериментальную проверку результатов. Это часто встречающийся стереотип в представлении целей. Например, в диссертации «Педагогические условия развития толерантности студентов младших курсов вуза в процессе обучения» цель определяется как экспериментальная проверка педагогических условий, способствующих развитию толерантности студентов младших курсов вуза в процессе обучения. Однако в рассматриваемой рубрике не могут сочетаться, как этого требует цель, констатация конечного результата и его экспериментальная проверка. Ведь педагогический эксперимент понимается не как результат, а как средство подтверждения или опровержения обоснованной гипотезы, получения новых научных знаний о сущности, особенностях развития изучаемых явлений.

Еще одна из типичных ошибок состоит в отождествлении цели с проблемой. Примером такого целеполагания служит диссертация «Развитие сотрудничества школьников в учебно-познавательной деятельности в условиях классного сетевого сообщества», в которой заявлена цель – «решение установленной проблемы». Заметим, если проблема представляет собой теоретически осознанный, поставленный самой наукой вопрос или эвристическую задачу, то цель – предполагаемый результат в самых общих чертах. Разная специфика вопроса (задачи) и результата, дающего на него ответ, характеризуют научную работу со стороны ее начального и конечного состояния, что не позволяет объединять эти два полюса научного исследования в единой цели [1]. Против формулирования проблемы и цели педагогического исследования в приведенном виде выступал и В.В. Краевский.

Столь же некорректно представляется частичная подмена цели элементами методологической основы и другими условностями. Например, в работе «Педагогическая система формирования готовности студентов к инновационной педагогической деятельности» цель сформулирована следующим образом: на основе системно-целостного подхода с учетом личностных и социальных ориентиров сконструировать и апробировать на практике целостную педагогическую систему формирования готовности студентов к инновационной педагогической деятельности. Очевидно, что целостный подход следовало указать в методологической основе исследования и не повторять его в цели, а личностные и социальные ориентиры должны были быть учтены в обосновании актуальности темы. Аналогичный пример той же ошибки наблюдается в

диссертации «Внеаудиторная деятельность студентов: теория и социально-педагогическая практика», которая нацелена на разработку методологических, теоретических, методических основ концепции и технологии организации внеаудиторной деятельности студентов как социально-педагогической среды. В рубрике исследовательских задач соискатель пишет, что совокупность этих положений составляет теоретико-методологическую основу исследования внеаудиторной деятельности студентов. Однако методологические идеи выполняют регулятивную функцию поиска результатов, а не описания самих результатов.

К числу других типичных ошибок в описании цели относится указание в ней на использование исследовательского метода. Например, в одной из диссертаций в качестве цели предполагается выявить в процессе историко-педагогического, культурологического анализа генезис, духовно-идейные основы и этапы становления системы казачьего воспитания на Юге России. По этому поводу отметим, что не следует вносить в содержание цели метод, понимаемый не как результат, а как упорядочивание определенным образом деятельности субъекта.

И, наконец, цель не должна подменяться рубрикой методов (например, «выполнить анализ...»). Упомянутый здесь «анализ» есть средство поиска нового знания, но не само превосхищаемое знание, заявку на которое включает цель.

Часто происходит подмена научной цели организационно-практической задачей: создание в педагогическом колледже условий для развития и саморазвития исследовательского творчества студентов. Не следует представлять в качестве цели и тезис, сформулированный именами существительными с процессуальным, но не результативным значением (например, «разработка или выявление...»).

Выполненный анализ целевого компонента исследования с позиции его понимания как образа конечного результата показал, что в него, помимо прочего, нередко помещаются те элементы, в которых наиболее полно выражается суть формирования его результатов. Конечно, они имеют косвенное отношение к результату, но его не представляют.

Приведенные ошибки препятствуют реализации функций исследовательских целей: конкретизировать тему исследования, сосредоточиться на наиболее важных аспектах, следовать намеченному курсу и избегать отклонений от темы, фокусировать усилия на достижении конкретного результата, доносить суть исследования до заинтересованных сторон, определять тип собираемых данных, служить критерием оценки успешности и результатов исследования.

В данной работе представлены итоги поиска адекватного представления о цели, отражающего сущность идеального образа результата. Исходим из того, что цель – это модель, рассматриваемая как информационное, упрощенное представление о несуществующем в реальном времени оригинале – объекте. Оригинал имеет много свойств и взаимосвязей, модель содержит не всю, но достаточную для воспроизведения прототипа информацию о его существенных особенностях. Эта информация представляет описание критериев, характеризующих результаты педагогического исследования.

Результат (продукт) научных исследований многогранен. На первый план в качестве результата, по мнению В.М. Полонского, могут выступать различные его структурообразующие элементы: в одних случаях надо иметь четкое представление о его содержании, в других важнее знать способы его получения [5]. В нашем случае, в соответствии с задачей статьи, на первый план выходит содержательный компонент, который, по утверждению исследователя, целесообразно рассматривать в следующих аспектах: объектном, преобразующем и конкретизирующем.

Объектный аспект раскрывает результат как вид знания – концепция, методика, типология, факторы, алгоритм, классификация, метод, гипотеза и т.д.

Преобразующий аспект раскрывает изменения, происходящие с объектным аспектом, указывает на дополнения, уточнения или другие преобразования, которые могут происходить с ним. Например, исследователь разработал новый метод обучения или воспитания; определил условия повышения эффективности процесса обучения; предложил модель процесса развития; дал характеристику роли и места классного коллектива и т.д.

Конкретизирующий аспект уточняет различные условия, факторы и обязательства, в которых происходит изменение объектного и преобразующего аспектов.

Таким образом, цель научного исследования может быть описана посредством логического объединения в составное высказывание **целевых** критериев, таких как объектного, преобразующего и конкретизирующего, используя условную связку «И» и ключевые слова. Обратимся к примерам. В диссертации «Духовное воспитание в православной и светской педагогике» на соискание ученой степени доктора педагогических наук объектный критерий имеет формулировку: концепция духовного воспитания, разрабатываемая на основе интеграции идей православной и светской педагогики в контексте гуманитарно-целостного подхода. Преобразующий критерий представлен так: система содержательных характеристик и целевых установок, закономерностей и базирующихся на них принципов духовного воспитания. Автор выявляет, обосновывает и разрабатывает их, что составляет содержание конкретизирующего критерия. В итоге цель сформулирована так: разработка концепции духовного воспитания на основе интеграции идей православной и светской педагогики в контексте гуманитарно-целостного подхода. При этом под концепцией понимается система содержательных характеристик и целевых установок, закономерностей и базирующихся на них принципов духовного воспитания.

Другой пример: в диссертации «Дидактическое обеспечение иноязычной подготовки студентов вузов в учебно-познавательной деятельности» объектный критерий имеет формулировку: комплекс дидактических условий. Преобразующий критерий представлен так: обоснование условий повышения эффективности иноязычной подготовки студентов вузов. Конкретизирующий критерий имеет содержание: в учебно-познавательной деятельности. В итоге цель сформулирована так: обоснование комплекса дидактических условий повышения эффективности иноязычной подготовки студентов вузов в учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, цель как модель ожидаемого результата в своих формулировках должна отвечать следующим требованиям: содержать все **целевые** критерии, быть достижима и формулироваться корректно, не следует ставить глобальные цели и формулировать их слишком коротко. Необходимо подробно описывать поставленную цель: чем более детализировано она сформулирована с использованием слов результативного характера, тем более узко очерчиваются границы, более достижимым и реальным окажется исследование.

Список литературы

1. Здор Д.В., Коршунова Н.Л. Современные концептуальные представления о проблеме и цели педагогического исследования // Профессиональное образование. Столица. 2010. №4. С. 13–15.
2. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высшего учебного заведений. М., 2008.

3. Крюкова Е.А. Введение в социально-педагогическое проектирование: учебное пособие к спецкурсу. Волгоград, 1998.
4. Полонский В.М. Объектно-компонентный метод описания результатов научно-педагогических исследований // Методология педагогики: понятийный аспект: монографический сборник научных трудов. М., 2014. №1. С. 72–78.
5. Полонский В.М. Научный результат: структура и способы описания // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. Т. 2. №4. С. 23–28.
6. Сагатовский В.Н. Философские основания педагогической деятельности // Вестник высшей школы. 1987. №1. С. 49–62.
7. Сергеев Н.К. Избранные труды по педагогике. Волгоград, 2011.

* * *

1. Zdor D.V., Korshunova N.L. Sovremennye konceptual'nye predstavleniya o probleme i celi pedagogicheskogo issledovaniya // Professional'noe obrazovanie. Stolica. 2010. №4. S. 13–15.
2. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. Metodologiya pedagogiki: novyj etap: uchebnoe posobie dlya studentov vysshego uchebnogo zavedenij. M., 2008.
3. Kryukova E.A. Vvedenie v social'no-pedagogicheskoe proektirovanie: uchebnoe posobie k speckursu. Volgograd, 1998.
4. Polonskij V.M. Ob'ektno-komponentnyj metod opisaniya rezul'tatov nauchno-pedagogicheskikh issledovanij // Metodologiya pedagogiki: ponyatijnyj aspekt: monograficheskij sbornik nauchnyh trudov. M., 2014. №1. S. 72–78.
5. Polonskij V.M. Nauchnyj rezul'tat: struktura i sposoby opisaniya // Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2016. Т. 2. №4. S. 23–28.
6. Sagatovskij V.N. Filosofskie osnovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti // Vestnik vysshej shkoly. 1987. №1. S. 49–62.
7. Sergeev N.K. Izbrannye trudy po pedagogike. Volgograd, 2011.



Considering the issue of setting objectives in applied pedagogical research

The issues of definition of objectives in the applied pedagogical research are considered. The typical mistakes in the process of setting objectives of pedagogical studies are given. The possible consequences of incorrect definition are considered. On the basis of representing the objective as the model of the result, the target-oriented criteria and the peculiarities of their integration in the definition of the objective of the applied thesis are developed.

Key words: *concept, criterion, method, mission, problem, procedurality, result, resulting quality, function, objective.*

(Статья поступила в редакцию 12.09.2025)

ГЕНЕТИЧЕСКИЕ КОРНИ ИДЕИ ФОРМИРОВАНИЯ
ЦЕЛОСТНОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Обосновывается то, что идея формирования целостной личности педагога имеет три интеллектуальных источника (античный философско-педагогический дискурс, социальные теории второй половины XIX–XX вв., марксизм). Идея приобрела гуманистическое целеполагание. Она исходит из понимания деятельности как сознательной активности, преобразующей и предметный мир, и самого человека; отвергает ориентацию педагогического процесса на выращивание «частичного человека».



Ключевые слова: *целостная личность, калокагатия, частичный человек, эллинская философия, системные теории, марксизм.*

Идея формирования целостной личности педагога оказывается в фокусе внимания отечественных ученых во второй половине XX в. Данный факт можно рассматривать как ответ науки на запрос позднеиндустриальной модернизации советского общества. В те годы социум, с одной стороны, избавившись от необходимости «затянуть пояс» в ожидании «счастливого будущего» и, с другой – нарастив свой образовательный потенциал, стал нуждаться уже не в «винтиках» индустриальной машины, а в субъектах, способных принимать *самостоятельные* решения, *критически мыслить, творить*. Понятно, что взрастить такой тип личности был в состоянии не «специалист в области педагогики» и не «урокодатель», а учитель, вызывающий у воспитанника желание на него равняться, тот, в чьих силах было предложить ребенку жизненную стратегию, достойную человека, формирующего себя в образе, который он сам предпочтет (Пико делла Мирандола). Иными словами, советское общество начало испытывать потребность в появлении педагога как массового социального типа, не замыкающегося в рамках своего «ремесла», личности с ярко выраженной субъектной позицией. Только такой учитель мог формировать подрастающие поколения, готовые воплощать в жизнь гуманистический проект Маркса: создание социума, в котором «свободное развитие каждого» будет «условием свободного развития всех» [8, т. 4, с. 447].

В 1960–1980-е гг. задача формирования целостной личности вообще и педагога, в частности, была осознана целой плеядой отечественных ученых, разрабатывавших целостный подход к образованию [2; 3; 5; 16]. В ряде исследователей (Ю.К. Бабанский, Н.И. Болдырев, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.) достойное место занимает В.С. Ильин, стоявший у истоков современной волгоградской научной школы. Этот ученый перешел «от непосредственной привязанности к опыту» к обнаружению общих, устойчивых, абстрактных характеристик изучаемой им реальности [14, с. 10]. Тем самым, В.С. Ильин совершил важный и значительный шаг: «от описания педагогических явлений к их объяснению, прогнозированию и конструированию» [Там же, с. 11]. В рамках разрабатывавшейся теории целостного педагогического процесса получила развитие идея формирования целостной личности педагога. Априори ясно, что вышеназванная идея не могла возникнуть на «пустом месте». Вопрос заключается лишь в том, на *какой* «почве» она появилась.

Целью статьи является желание ответить (хотя бы в самом общем виде) на данный вопрос. Это побудило нас обратиться к обнаружению *генетических корней* идеи фор-

мирования целостной личности педагога. Иными словами, мы намеревались установить те теоретические конструкты, без которых ее научная разработка была бы невозможна.

Для достижения названной цели использовались культурно-генетический метод (К.М. Кантор, В.С. Степин, И.Г. Яковенко) и социокультурный подход к историко-педагогическим явлениям (В.Г. Безрогов, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов). Их взаимодополняющее применение позволяет нам ответить не на вопрос «как?», а на вопрос «вследствие чего?» интересующий нас феномен возник именно в тех очертаниях, которые мы фиксируем, и в том социокультурном пространстве, в котором его обнаруживаем.

Погружение в толщу интеллектуальной истории (в прошлое идей, рассматриваемых как продукт «культурных программ» их носителей) позволяет установить, как минимум, три источника идеи формирования целостной личности вообще и педагога, в частности: древнегреческую философско-педагогическую мысль, системные теории общества, марксизм. Обоснуем данное утверждение.

Эллинская философия определяется нами в качестве одного из источников идеи формирования целостной личности педагога вследствие того, что именно ею впервые в истории европейской интеллектуальной традиции была поставлена данная задача. Древнегреческие «любители мудрости» сформулировали идеал калокагатии (от греч. *καλὸς καὶ ἀγαθός* – «прекрасный и добрый»), ориентировавший педагога на взращивание не индивида как функции большого социального организма, а человека-творца [10]. По точному выражению А.Ф. Лосева, в «античной калокагатии совершенно нет ничего отдельно “прекрасного” и отдельно “доброего”. Это – один человеческий идеал, нерасчленимый ни на “внутреннее” или “внешнее”, ни на “душу” или “тело”, ни на “прекрасное” и “доброе”» [7, с. 289] (Курсив наш. – С.Н.). Можно сказать, что калокагатия как идеал целостной личности рассматривала «добро» и «красоту» не как две части, но как «два лика, два проявления единой сущности, напоминающие родных, а не сводных братьев» [15, с. 54]. Иначе говоря, древнегреческая философско-педагогическая мысль не разделяла «полностью физическое естество человека, его тело и его внутреннюю духовную сущность» [1, с. 268], рассматривала человека как целостность. При этом, согласно философам античности, целью образования должно выступать не «освоение инструментария для карьеры, но *полноценное развитие*» человека, «то есть именно “лепка” себя: *самосозидание*» [9, с. 14] (Курсив наш. – С.Н.).

Заметим, что идея целостности человека имплицитно содержалась у Анаксимандра, Пифагора, Гераклита и Демокрита, получив концептуальное выражение в философии Сократа. Его взгляды нашли свое развитие как в работах позднейших античных философов (Сенека, Эпиктет), так и мыслителей Ренессанса (Дж. Бруно) и Нового времени (Г.В.Ф. Гегель, Р. Декарт, Г.В. Лейбниц, И. Кант, И.Г. Фихте и др.) [6, с. 29–30]. Эта интеллектуальная традиция была продолжена в социально-гуманитарных исследованиях XX в., трудах представителей когнитивных наук и получила свое преломление в изысканиях советских и постсоветских ученых-педагогов (М.А. Данилов, Е.В. Бондаревская, В.С. Ильин, А.А. Глебов, А.М. Саранов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.). Как видим, идея формирования целостной личности, образно выражаясь, несла и продолжает нести в себе античный «ген» целостного рассмотрения человека, воспитываемого не «по частям», а «целиком».

Другим источником интересующей нас идеи, представленной в трудах педагогов последней трети XX – начала XXI вв., стало системное видение общества, разработанное в социальных теориях второй половины XIX–XX вв. В работах А.А. Богданова, Л. Берталани, М. Вебера, Э. Дюркгейма, Б. Малиновского, А. Рэдклифф-Брауна активно применялись понятия «система», «функция», «структура», вошедшие в понятийный аппарат и советских исследователей в области социально-гуманитарных наук. В публикациях И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Г.П. Щедровицкого, Э.Г. Юдина были

представлены основы общей теории систем и собственно системного подхода к изучению функционирования общества и его подсистем. Эти работы позволили взглянуть на личность как на целостный социальный феномен, являющийся структурным элементом сверхсложной социальной системы (общества), который отличается автономностью и спонтанностью поведения. Соответственно ученые-педагоги, разрабатывавшие целостный подход к личности и процессу ее формирования, получили философское обоснование структуры личности как единства всеобщих, особенных и единичных качеств (родовых, индивидуальных и индивидуальных соответственно). Кроме того, исследования советских философов, выстраивавших системную теорию общества, создали основу для построения системно-функциональной и системно-динамической моделей формируемой личности, то есть для того, чтобы педагог мог увидеть в процессе становления личности этапы (стадии), реализацию ею функций социального субъекта.

К числу системных теорий общества относится и марксизм. Однако полагаем, что его следует выделить в отдельный самостоятельный источник интересующей нас педагогической идеи. И дело здесь не только в том, что марксистская доктрина (а вернее, ее вульгаризированная и догматизированная версия) стала официальной идеологией в СССР. Красота и убедительность Марксова анализа сущности человека, гуманистический пафос проекта преобразования социума вызвали у советских ученых-педагогов не только интеллектуальное уважение, но и желание соответствовать духу данного учения. А его «дух» (как, впрочем, и «буква») ориентировал на продвижение к высокой цели: «разносторонне и непрерывно развивающаяся гармоничная, универсальная целостно-цельная личность» [Там же, с. 342].

Воздействие марксизма на генезис и становление идеи формирования целостной личности педагога могло быть прямым и опосредованным. В частности, непосредственное влияние на отечественных педагогов оказали деятельностные концепции советских философов и психологов, базировавшиеся на идеях К. Маркса. Заметим, что Г.С. Батищев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий творчески развивали идеи аутентичного марксизма, за что нередко и подвергались критике в СССР как своего рода «еретики от марксизма».

Воздействие учения К. Маркса на сторонников целостного подхода в педагогике мы обнаруживаем, прежде всего, в понимании ими деятельности как процесса изменения не только внешнего мира, но и самого субъекта. С нашей точки зрения, разделяют они и Марксово понимание деятельности как *тотальности* [8, т. 4, с. 180–181], как диалектического единства ее физических и психических моментов (то есть принимают отрицание аутентичным марксизмом существования в чистом виде материальной и идеальной деятельности).

Полагаем, что опосредованное влияние марксистского учения на отечественных ученых, разрабатывавших идею формирования целостной личности, явно обнаруживается в понимании ими собственно цели названного процесса. В частности, В.С. Ильин руководствовался концепцией личности С.Л. Рубинштейна, который еще в 1934 г. (в статье «Проблемы психологии в трудах Карла Маркса») прямо и недвусмысленно раскрыл свое отношение к марксизму как к исключительно продуктивной методологии психологического исследования [13]. Рискнем утверждать, что идея проектирования целостного педагогического процесса также во многом восходит к идее К. Маркса о проектировании Будущего.

И философам, и педагогам, высказывавшим идею необходимости формирования целостной личности, была и остается глубоко чуждой трактовка в качестве цели образования подготовки исключительно (или, как вариант, прежде всего) «профессионала» [11]. Такой подход, писал Э.В. Ильенков, загоняет человека «в клетку узкого профессионализма», и превращает в «ограниченного специалиста», приковывает «на всю жизнь к тачке его профессии» и обрекает «на пожизненную ограниченность» [4, с. 285].

Педагог, наставник юношества, полагают приверженцы идеи формирования целостной личности, не может быть «одномерным человеком» (Г. Маркузе), «искусственным человеком» (Э. Мунье). То есть он не может быть человеком, лишенным способности критически мыслить, преодолевать рамки профессии и установленной идеологии, приспособленным лишь «для выполнения определенных, узкоспециализированных функций производства, ограниченного в своем общении с миром людей и природным окружением, в потребностях и проявлениях своей жизни» [12, с. 36]. Полагаем, неприятие «частичного педагога» (педагога как функции механизма репродукции «человека компетентного»), напрямую проистекает из Марксовой критики «частичного человека», нацеленного (вследствие своего «профессионального кретинизма») на воспроизводство стандартизированного индивида (детали социальной мегамшины). Можно утверждать, что для них так же, как и для К. Маркса, оказалась категорически неприемлема школа, ориентированная на «"производительное" потребление детей» [8, т. 23, с. 411].

Таким образом, совершенно неудивительно, что идея формирования целостной личности, включая такой ее аспект, как выращивание целостной личности педагога, оказалась в «зоне особого внимания» ученых страны, в которой статус официальной науки-идеологии получило учение, обладавшее *системным взглядом* на социальную реальность и рассматривавшее в качестве цели *освобождение человека* для *достойных* его занятий. И хотя это учение было вульгаризировано и приобрело вид «марксизма-ленинизма», его гуманистический потенциал помог мыслителям и педагогам СССР выступить в роли «коллективного субъекта» формулирования *идеи и образа* учителя как равного с ребенком *субъекта творчества* (то есть деятельности, приносящей *удовольствие*, позволяющей *самоосуществиться* / подлинно человеческой, по мнению К. Маркса).

Подводя итоги, зафиксируем следующее. Во-первых, в «ядре» любой теории можно обнаружить те элементы, которые эксплицитно или имплицитно определяют принципиальные для нее моменты. Во-вторых, если говорить не о «генеалогии» идеи формирования целостной личности педагога (ее предшественниках, «прародителях»), а о «генетике» идеи (о тезисах, повлиявших на генезис), то у нас есть основания выделять, как минимум, три интеллектуальных источника. Первый из них (античный философско-педагогический дискурс) заложил основы целостного отношения к личности и ее формированию. Второй источник (социальные теории второй половины XIX–XX вв.) предложил системное видение общества и его структурных элементов. Третий (марксизм) непосредственно повлиял на: а) гуманистическое целеполагание; б) отношение к деятельности как к сознательной активности, преобразующей и предметный мир, и самого человека; в) понимание необходимости фокусировать педагогический процесс не на подготовке «узкого специалиста» (который, как заметил еще Козьма Прутков, «подобен флюсу – полнота его односторонняя»), а на формировании целостной личности.

Список литературы

1. Андреев Ю.В. Цена гармонии и свободы: несколько штрихов к портрету греческой цивилизации. СПб., 1998.
2. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе. М., 1974.
3. Данилов М.А. Педагогический процесс, диалектика его движения и отражение в теории // Тезисы докладов семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований 27.10 – 31.10.1969. М., 1969. С. 3–15.
4. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. Киев, 2006.
5. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1984.

6. Кондрашов П.Н. Феномен целостности человека и его бытия-в-мире: экзистенциально-антропологическая интерпретация в контексте философии Карла Маркса: дис. ... д-ра филос. наук. Екатеринбург, 2019.
7. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Т. 2. М., 1969.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения в 30 т. М., 1954–1981.
9. Неклесса А.И. Знать – значит быть. Образование как развитие // Метафизика. 2014. №4(14). С. 11–25.
10. Новиков Д.С. Идеал калокагатии в контексте современной здравотворческой педагогической стратегии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. №1(86). С. 103–105.
11. Новиков С.Г. Целеполагание российского образования в контексте стратегии опережающего развития // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7. №1. С. 748–754.
12. Олейников Ю.В. Частичный человек // Философия и общество. 2012. №3(67). С. 21–37.
13. Рубинштейн С.Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // Вопросы психологии. 1983. №2. С. 9–25.
14. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Теория и практика целостного педагогического процесса: три десятилетия исканий. (к 85-летию со дня рождения В.С. Ильина) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. №1(19). С. 9–18.
15. Семушкин А.В. Античная калокагатия как общечеловеческий идеал совершенства // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2007. №3. С. 52–59.
16. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей: книга для учителей и воспитателей. М., 1980.

* * *

1. Andreev Yu.V. Cena harmonii i svobody: neskol'ko shtrihov k portretu grecheskoj civilizacii. SPb., 1998.
2. Boldyrev N.I. Metodika vospitatel'noj raboty v shkole. M., 1974.
3. Danilov M.A. Pedagogicheskij process, dialektika ego dvizheniya i otrazhenie v teorii // Tezisy dokladov seminaru po metodologii pedagogiki i metodiki pedagogicheskikh issledovanij 27.10 – 31.10.1969. M., 1969. S. 3–15.
4. Il'enkov E.V. Ob idolah i idealah. Kiev, 2006.
5. Il'in V.S. Formirovanie lichnosti shkol'nika (celostnyj process). M., 1984.
6. Kondrashov P.N. Fenomen celostnosti cheloveka i ego bytiya-v-mire: ekzistencial'no-antropologicheskaya interpretaciya v kontekste filosofii Karla Marksa: dis. ... d-ra fil. nauk. Ekaterinburg, 2019.
7. Losev A.F. Istoriya antichnoj estetiki. T. 2. M., 1969.
8. Marks K., Engel's F. Sochineniya v 30 t. M., 1954–1981.
9. Neklessa A.I. Znat' – znachit byt'. Obrazovanie kak razvitie // Metafizika. 2014. №4(14). S. 11–25.
10. Novikov D.S. Ideal kalokagatii v kontekste sovremennoj zdravotvorcheskoj pedagogicheskoi strategii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014. №1(86). S. 103–105.
11. Novikov S.G. Celepolaganie rossijskogo obrazovaniya v kontekste strategii operezhayushchego razvitiya // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2017. T. 7. №1. S. 748–754.
12. Olejnikov Yu.V. Chastichnyj chelovek // Filosofiya i obshchestvo. 2012. №3(67). S. 21–37.
13. Rubinshtejn S.L. Problemy psihologii v trudah Karla Marksa // Voprosy psihologii. 1983. №2. S. 9–25.
14. Sergeev N.K., Serikov V.V. Teoriya i praktika celostnogo pedagogicheskogo processa: tri desyatiletija iskanij. (k 85-letiyu so dnya rozhdeniya V.S. Il'ina) // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2007. №1(19). S. 9–18.
15. Semushkin A.V. Antichnaya kalokagatiya kak obshchechelovecheskij ideal sovershenstva // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Filosofiya. 2007. №3. S. 52–59.
16. Skatkin M.N. Shkola i vsestoronnee razvitie detej: kniga dlya uchitelej i vospitatelej. M., 1980.



The genetic roots of the idea of developing the holistic personality of teacher

The idea of developing the integrated personality of a teacher with three intellectual sources (the antique philosophical and pedagogical discourse, the social theories of the second half of the XIX–XXth centuries and Marxism), is substantiated. The idea has acquired the humanistic target setting. It originates from the comprehension of the activity as a conscious activity, transforming both the objective world and the man, it abandons the orientation of the pedagogical process to the development of “partial man”.

Keywords: *integrated personality, kalokagathia, partial man, Hellenic philosophy, system theories, Marxist studies.*

(Статья поступила в редакцию 15.11.2025)

С. С. ПОЛЬСКАЯ
Москва

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ И АВТОНОМНОСТЬ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Рассматриваются понятия профессиональной субъектности и автономности преподавателя вуза, выявляется их возможная корреляция. Анализируется автономность преподавателя как профессионала в качестве важного составляющего элемента профессиональной субъектности. Определяется мощный инструмент, обеспечивающий возможность построения профессиональной траектории преподающих в современных условиях.



Ключевые слова: *профессиональная субъектность преподавателя, автономность преподавателя, преподаватель высшей школы, образовательная среда, принятие решений.*

Уже несколько десятилетий подряд исследователей интересуют вопросы роста профессионализма преподавателей вузов и повышения эффективности их работы. В этой связи на передний план выходят понятия профессиональной субъектности и автономности преподавателей, поскольку посредством формирования и развития у них субъектности и автономности возрастает результативность работы и, как следствие, улучшается образовательный процесс.

Цель данного исследования – обеспечить понимание того, каким образом соотносятся профессиональная субъектность преподавателя высшей школы и его автономность, сходен ли их характер или они отличаются друг от друга.

Актуальность данной работы отражается в процессе осознания деятельной роли преподавателя высшей школы в построении траектории своего профессионального развития и позитивного изменения образовательной среды. Несмотря на признанную значимость обеих концепций, в полном масштабе влияние таковых на повышение эффективности работы преподающих пока не получило соответствующего внимания. Это требует более глубокого понимания и автономности, профессиональной субъектности, а также возможностей их развития. Кроме того, на сегодняшний день не демонстрируется окончательное понимание их взаимосвязи, как и четкого толкования каждой концепции, что зачастую сопровождается противоречивыми выводами в отношении их характеристик и степени проявления.

Выводы, полученные в рамках нашего исследования, могут быть применены специалистами педагогического профиля в целях качественного улучшения собственной профессиональной деятельности. Также такого рода учет особенностей субъектов образовательного процесса дает возможность разработки конкретных мер и методик при обучении будущих преподавателей и составлении программ курсов повышения квалификации.

Понятие профессиональной субъектности преподавателя стало логическим продолжением концепции субъектности индивида, но в рамках образовательной среды. Непосредственно саму субъектность как специфическую характеристику активности человека исследователи трактуют как некоторую совокупность свойств, «выраженных индивидуально-своеобразным преломлением средств отображения окружающего мира человеком» [7, с. 23]. Профессиональную же субъектность преподавателя дефинируют как действия преподавателя на основе его восприятия, убеждений и опыта, как способность активного вовлечения в профессиональные процессы, что оказывает влияние на окружающую их образовательную среду и, в свою очередь, на образовательные результаты. В.А. Петровский постулирует, что субъектность преподавателя есть свойство личности, основанное на отношении человека к себе как к источнику продуктивной деятельности, как к индивиду, способному осуществлять значимые преобразования в себе, других людях, окружающем мире [8, с. 309]. Исследователи указывают, что «концепция профессиональной субъектности преподавателя подразумевает, что преподаватели активно формируют собственную профессиональную деятельность и ищут возможности производить в ней необходимые изменения» [13, с. 7] (Перевод наш. – *С.П.*). Еще в конце прошлого века М. Эмирбайер и А. Мишше (M. Emrbayer, A. Mische) отмечали, что «субъектность преподавателя охватывает прошлое преподающего, его намерения и ожидания будущего, а также те действия, которые предпринимаются преподавателем посредством взаимодействия с окружающей его средой в том моменте, в котором они находятся» [19, с. 966] (Перевод наш. – *С.П.*). Указывается, что такого рода субъектность представляет собой «способность вовлекаться в целенаправленную деятельность, включая намерения, автономность, свободу и выбор, одновременно подразумевая способность преподающих совершать больше, чем подразумевается требованиями образовательного контекста» [28, с. 39] (Перевод наш. – *С.П.*). Как подчеркивает один из наиболее известных исследователей субъектности преподавателей М. Пристли (Priestley), «субъектность преподавателя – это не то, что у них есть, а то что они делают» [31, с. 149] (Перевод наш. – *С.П.*), иными словами, субъектность преподавателя как профессионала подразумевает действие. Дж. Биеста (Biesta) и его коллеги трактуют данное понятие как «активный вклад преподавателей в осуществляемую ими деятельность в процессе преподавания и происходящих ситуаций» [15, с. 626] (Перевод наш. – *С.П.*). По мере того, как преподаватели вовлекаются в профессиональные практики, адаптируясь к изменяющимся ситуациям, стараясь соответствовать ожиданиям и требованиям окружающей их образовательной среды, применяя соответствующие стратегии, они используют свою субъектность для осуществления выбора и принятия решений. Посредством

практик, определенных условий и обстоятельств, которые способствуют формированию и развитию субъектности преподавателей, последние развивают профессионализм и продолжают профессиональное развитие [18, с. 117] (Перевод наш. – *С.П.*).

Рассмотрим автономию преподавателей. На сегодняшний день не существует единого определения. Данное понятие рассматривается как основная характеристика субъекта. Оно было впервые сформулировано Д.А. Леонтьевым, который толковал его как способность детерминировать собственное поведение на основе собственной системы ценностей и смыслов индивида [5, с. 11]. Автономность преподавателя, в свою очередь, определяется как независимость преподавателя как профессионала при принятии относящихся к профессиональной деятельности решений. Исследователи определяют автономию преподавателя как «постоянно изменяющееся, но в любой момент оптимальное состояние равновесия между максимальным саморазвитием и независимостью индивида» [14, с. 12] (Перевод наш. – *С.П.*), а также как «способность принимать ключевые решения, которые влияют на содержание и условия их работы в рамках требований и ресурсов, предоставляемых той образовательной организацией, в которой они работают» [38, с. 89] (Перевод наш. – *С.П.*). Другие справедливо полагают, для того чтобы стать автономными профессионалами в сфере своей деятельности, преподавателям необходима тщательная подготовка на психологическом, педагогическом и теоретическом уровнях; называют автономным такого преподавателя, который «осведомлен почему, когда, где и как педагогические компетенции могут быть освоены в процессе самостоятельно осознанной преподавательской практики» [35, с. 143] (Перевод наш. – *С.П.*). Ряд исследователей определяет автономию преподавателя как «способность и готовность помочь обучающимся принять на себя ответственность за свое обучение» [25, с. 39] (Перевод наш. – *С.П.*).

Справедливо указывается, что данное понятие в значительной степени является контекстуально-обусловленным и на него может оказывать влияние ряд факторов: социокультурные, исторические, средовые и т.п. [33, с. 83]. Итак, автономность преподавателя – это его профессиональная независимость, определяющая степень автономности принимаемых преподавателем решений.

Отметим, что оба описанных выше понятия чрезвычайно важны в контексте сегодняшних образовательных условий: то и другое расширяют возможности преподающих в отношении инноваций, позволяют экспериментировать с новыми методами преподавания, стимулируют адаптивность. Они же способствуют росту удовлетворенности собственной работой и стремлению оставаться в профессии. Исследователи указывают как в отношении автономности, так и в отношении профессиональной субъектности преподавателя, что оба понятия «являются ключевыми аспектами профессии преподавателя, благотворно влияющими на самооффективность, профессиональную удовлетворенность и создание благоприятного профессионального климата» [37, с. 309] (Перевод наш. – *С.П.*), «способность регулировать собственное профессиональное развитие, а также профессиональное развитие коллег» [12, с. 7] (Перевод наш. – *С.П.*).

В рассматриваемой нами научной литературе, относящейся и к профессиональной субъектности, и к автономности преподающих, мы встречаем разные мнения их взаимосвязи. Ряд экспертов указывают, что «субъектность преподавателя и его автономность есть два отдельных понятия» [36, с. 104] (Перевод наш. – *С.П.*). В то время как автономность толкуется как способность преподавателя принимать решения, оказывающие влияние на содержательную сторону и условия его / ее работы, субъектность преподавателя как профессионала рассматривается как понятие, «зависимое от восприятия самими преподавателями собственных возможностей в отношении профессиональных действий» [20, с. 240] (Перевод наш. – *С.П.*). Преподаватели достигают профессиональной субъектности посредством реализации собственных суждений и действий с учетом существующих социальных и культурных условий. Автономность преподавателя

выводит на передний план способность индивида принимать решения самостоятельно, индивидуально или же в группе, что сопровождается разной степенью внешних ограничений. Преподавательская субъектность, напротив, фокусируется на способности к профессиональным действиям, учитывая ресурсы и ограничения окружающей преподавателя среды. Особый акцент в случае профессиональной субъектности делается на ежедневной работе, подвергающейся влиянию убеждений, ценностей и качеств самого преподавателя, а также местных и национальных условий, требований образовательного учреждения в том смысле что преподаватели сами же их формируют и в то же время сами подвергаются изменениям со стороны этих реалий [16, с. 41] (Перевод наш. – С.П.). К. Молштад (Molstad) указывает на такое различие, в рамках которого «автономность преподавателя может использовать саморегулирование без каких-либо структур внешнего управления, при этом наличие автономности необязательно ведет к формированию профессиональной субъектности, потому что преподаватели, возможно, просто воспроизводят прошлые практики, сформированные внешними структурами управления, в то время как субъектность профессионала «остается верной» убеждениям и ценностям преподавателя, вне зависимости от присутствия или отсутствия каких-либо ограничивающих условий» [27, с. 443] (Перевод наш. – С.П.).

Автономность преподавателя есть многомерная концепция, изучение которой возможно посредством отслеживания, кто именно принимает решения относительно работы преподавателей, кто контролирует результаты принятия подобных решений.

Субъектность преподавателя как профессионала зависит от восприятия преподавателями своей работы: преподаватели достигают субъектности посредством своих суждений и действий, с учетом социальных, культурных и прочих условий, в которых они работают [21, с. 98] (Перевод наш. – С.П.).

Таким образом, автономность преподавателя выражает способность преподающего принимать профессиональные решения, что сопровождается различной степенью внешних ограничений [29, с. 19], в то время как субъектность преподавателя как профессионала «сосредотачивает наше внимание на способности к профессиональным действиям с учетом как ресурсов, так и ограничений профессиональной рабочей среды» [20, с. 253] (Перевод наш. – С.П.). В ходе этого процесса они должны быть способны критически осмысливать и находить альтернативные способы действий при наличии социальных, культурных и материальных условий, тем самым демонстрируя и проявляя профессиональную субъектность. Д. Полсруд (Paulsrud) и У. Вермке (Wernke) проводят четкое разграничение между субъектностью и автономностью преподавателя, описывая автономность как «то, что активно демонстрируется преподавателями», а субъектность – как «способность формулировки возможностей для действий» [30, с. 710] (Перевод наш. – С.П.).

Будучи определяемой как способность принимать важные решения, которые непосредственно влияют на деятельность преподавателей в рамках существующих нормативных требований, предъявляемых к системе высшего образования, автономность зачастую противопоставляется профессиональной субъектности как зависящей от восприятия преподавателями траектории собственных профессиональных действий, при этом такая субъектность достигается посредством решений и действий, учитывающих социальные, культурные и материальные условия.

В противовес описанным выше различиям субъектности преподавателя как профессионала и его автономности существует ряд совпадающих трактовок: автономность есть свобода выбора преподающего, а демонстрируя субъектность, индивид обладает всеми необходимыми ресурсами и способностью действовать в соответствии с собственным выбором.

Ряд исследователей, толкуя профессиональную субъектность и автономность как ключевые аспекты профессии преподавателя, ставят между двумя вышеуказанными по-

нениями знак равенства, объясняя это тем, что и субъектность, и автономность есть способность преподавателя определять направленность своей работы, принимая соответствующие решения. Таким образом, оба понятия толкуются как синонимичные [23, с. 129]. А. Леннерт де Силва (Lennert de Silva) указывает на существование двух видов автономности преподавателя: первый – свобода принятия решений без какого-либо управления, а второй – «свобода в рамках управления, что большинство исследователей как раз и называет субъектностью преподавателя» [24, с. 104] (Перевод наш. – С.П.). Указывается, что «субъектность проявляется как особо важная составляющая человека, характеризующая его зрелость и *автономность*» [3, с. 24] (Курсив наш. – С.П.). В научных статьях, посвященных данному вопросу, встречаем следующие определения: «профессиональная субъектность есть способность или *автономность* отдельно взятого преподавателя в отношении принятия решений, нацеленная на осуществление изменений и демонстрацию лидерских качеств, что в конечном итоге окажет решающее влияние на образовательные результаты» [32, с. 94] (Перевод наш. – С.П.). Также указывается, что «именно способность и автономность являются теми принципами, на основе которых можно рассматривать принимаемые преподавателями независимые решения, какие действия предпринимать в данной ситуации» [22, с. 181] (Перевод наш. – С.П.). Таким образом, мы видим, что как автономность, так и субъектность определяются идентичными факторами, а также влияют на формирование и углубление схожих характеристик преподавателя. Б. Вазкез (Vazques) указывает, что автономность напрямую ассоциируется с мотивацией продолжать работу в данной области. Исследователь также отмечает влияние автономности на степень удовлетворенности собственной работой и готовность посвящать себя ей [34, с. 192]. Ученые используют те же критерии для обоснования развития профессиональной субъектности преподавателя: мотивация, степень удовлетворенности работой, самодостаточность, свобода выбора и способность регулировать профессиональное поведение [1, с. 23]. Оба явления не есть пассивно воспринимаемые, а активно проявляемые в ходе деятельности преподавателя.

Анализируя мнения и подходы, относящихся к корреляции профессиональной субъектности и автономности преподавателя, мы не можем отрицать, что понятие субъектности преподавателя как профессионала видится в качестве более фундаментального явления, при этом автономность, будучи в представлении многих исследователей самостоятельным явлением, выступает в качестве составляющего элемента профессиональной субъектности. В рамках профессиональной субъектности как особого свойства личности преподавателя, как условия осуществления специфических способов профессиональной деятельности автономность может рассматриваться как один из способов формирования и последующей реализации профессиональной субъектности. Исследователи указывают на корреляцию роста профессиональной субъектности и снижение зависимости от внешних условий, соответствующее повышение самообуславливания, автономности, направленной в отношении собственной профессиональной идентичности, детерминации, самостоятельности и независимости [2, с. 47]. Рассуждая о механизмах профессиональной субъектности, В.А. Татенко перечисляет операциональные механизмы субъектности, среди которых омеваются целеполагание, принятие решений, исполнение принятых решений, анализ причин успешности, накопление опыта и т.д. [10, с. 29]. В качестве критериев субъектности ряд исследователей уверенно указывают «саморегуляцию, знание о себе самом, *автономность*, самостоятельность, идентичность, креативность и т.д. [11, с. 146] (Курсив наш. – С.П.). Г.С. Прыгин, рассматривая модель автономности, подчеркивает, что степень развития таковой определяется тем, насколько сформирована вся система субъектности, система субъектной регуляции [9, с. 158]. Отмечается также, что «преобразующие действия человека в совокупности составляют функциональную систему, которая обеспечивает организацию и осуществление желаемой деятельности в целом <...> в рамках решения задач, относящихся к организации

собственных усилий, собственной активности субъекта, формируются целеподчиненные функции моделирования, программирования оценки результата и коррекции в совокупности составляющие систему саморегуляции деятельности» [4, с. 162]. Дж. Чанг (Chung) указывает, что без автономности выражение профессиональной субъектности может быть ограниченным: при недостаточно развитой профессиональной субъектности, в которой также инкорпорированы идентичность профессионала и свобода его выбора, автономность преподавателя также ограничена [17, с. 31] (Перевод наш. – С.П.). Оба понятия относятся к возможности выбора и способности оказывать влияние на результаты профессиональной активности.

Преподаватели, обладающие развитой субъектностью и автономностью в качестве ее составляющей, обладают необходимой степенью контроля над теми решениями, с помощью которых они осуществляют педагогическую деятельность, оказывают влияние на образовательную среду, неся полномасштабную ответственность за свои действия. Охватывая и индивидуальную свободу, и самоопределение, и способность осуществлять изменения, профессиональная субъектность преподавателя и его автономность, выражаемая в данных рамках, образуют ценный инструмент, позволяющий преподавателю вуза жить значимой профессиональной жизнью, осуществляя непрерывное профессиональное развитие.

Профессиональная субъектность преподавателя и его автономность обеспечивают проявление истинных характеристик и свойств преподавателя, позволяя осуществлять трансформации профессиональной деятельности в соответствии с требованиями современной образовательной среды. Опираясь на профессиональную идентичность, самодостаточность, целеполагание, выбор тех средств, которые призваны обеспечить достижение поставленных целей, сопровождаемые последующей рефлексией и самооценкой результатов деятельности, «субъектность преподавателя как профессионала и автономность как ее элемент могут выступать в качестве значимого предиктора достижения успешности в процессе реализации различных видов профессиональной деятельности» [6, с. 38].

Список литературы

1. Абульханова К.А., Барабанщиков В.А., Брушлинский А.В., Воловикова М.И. Психология индивидуального и группового субъекта. М., 2002.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986.
3. Дормидонтов Р.А., Никифоров Б.Р. Становление профессиональной субъектности будущих психологов // Вестник Тамбовского государственного университета им. Державина. 2018. №3(21). С. 23–41.
4. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 2011.
5. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М., 1997.
6. Моросанова В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. 2011. №3. С. 132–141.
7. Осницкий А.К. Регуляторный опыт – основа субъектной активности человека // Теоретическая и экспериментальная психология. 2008. №1(2). С. 17–34.
8. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону, 1996.
9. Прыгин Г.С. Основы психодиагностики: Принципы и методы. История развития. Основы психометрики: учебное пособие. М., 2003.
10. Татенко В.О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. 1995. №3. С. 23–34.
11. Хусаинова С.В. Специфика структурно-динамических характеристик индивидуально-психологического профиля субъектной адаптивности студента ссуз и вуз как субъекта жизнедеятельности // Казанский педагогический журнал. 2013. №5(100). С. 144–154.

12. Allen L. Teacher leadership and the advancement of teacher agency // *Foreign language annals*. 2018. №51(1). P. 2–13.
13. Ashton K. Language teacher agency in emergency online teaching // *System*. 2022. №105. P. 5–18.
14. Allwright D. Autonomy in language pedagogy // *Centre for Research in Education: University of Lancaster*. 2019. P. 3–19.
15. Biesta G., Priestley M., Robinson S. The Role of Beliefs in Teacher Agency // *Teachers and Teaching*. 2015. №6. P. 624–640.
16. Biesta G., Priestley M., Robinson S. Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency // *Journal of Curriculum Studies*. 2017. №49(1). P. 38–54.
17. Chung J. Research-informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: the example of Finland // *London Review of Education*. 2023. №21(1). P. 29–41.
18. Charteris J., Smardon D. Teacher agency and dialogic feedback: using classroom data for practitioner enquiry // *Teaching and Teacher Education*. 2015. №39. P. 114–123.
19. Emirbayer M., Mische A. What is agency? // *American Journal of Sociology*. 1998. №103(4). P. 962–1023.
20. Erss M. Complete freedom to choose within limits – Teachers' views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany // *The Curriculum Journal*. 2018. №29(2). P. 238–256.
21. Erss M., Kalmus V. Discourses of teacher autonomy and the role of teachers in Estonian, Finnish and Bavarian teachers' newspapers in 1991–2010 // *Teaching and Teacher Education*. 2018. №7b. P. 95–105.
22. Frost D., Vurrant J. Teacher leadership: rationale, strategy, and impact // *School leadership and management*. 2023. №23(2). P. 173–186.
23. Lennert de Silva A.L., Molstad K.E. Teacher autonomy and teacher agency: a comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education // *The Curriculum Journal*. 2023. №4(28). P. 119–132.
24. Lennert de Silva A.L. Comparing teacher autonomy in different models of educational government // *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2022. №8(2). P. 103–118.
25. Ma Y., Ma Ch., Lan Y. Teacher autonomy support and externalizing problems: variations based on growth mindset towards personality and ethnicity // *Frontiers in Psychology*. 2022. №12. P. 39–51.
26. Mc Grath S. Epistemic autonomy for social epistemologists // *The case of moral inheritance*. In *Epistemic autonomy*. London, 2021. P. 71–88.
27. Molstad, C.E. State-based curriculum-making: Approaches to local curriculum work in Norway and Finland // *Journal of Curriculum Studies*. 2015. №47. P. 441–461.
28. Oolbekkink-Marchand H.W., Hadar L., Smith K., Ulvit M. Teachers' perceived professional space and their agency // *Teaching and Teacher Education*. 2017. №62(62). P. 37–46.
29. Parker G. Teachers' autonomy // *Research in Education*. 2015. №93. P. 19–33.
30. Paulsrud D., Wermke W. Decision-making in context: Swedish and Finnish teachers' perceptions of autonomy // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2020. №64(5). P. 706–727.
31. Priestley M., Drew V. Professional Enquiry: an ecological approach to developing teacher agency // In Godfrey D. and Brown C. (Eds) *An eco-system for research-engaged schools*. London, 2019. P. 154–170.
32. Ruggles L. An exploratory analysis of school, teacher and student characteristics at early college high schools and selected high schools in North Carolina: Dissertation for the degree of Doctor of Education. Orem, 2016.
33. Salokangas M., Wermke W. Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept // *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2015. №1(2). P. 81–91.
34. Vazques B.M. Teacher education for autonomy: a study of modern language student teachers' professional development. Granada, 2017.
35. Vermeulen M., Evers A., Krejns K. Teacher autonomy for professional development at work. A longitudinal study // *International Journal of Human Development Resources and Management*. 2023. №23(2). P. 139–159.
36. Vu T. N. Examining teacher agency among teacher educators: an action research in Vietnam // *Australian Journal of Teacher Education*. 2020. №45(7). P. 102–118.

37. Wermke W., Rick S.O., Salokangas M. Decision-making and control: Perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden // Journal of Curriculum Studies. 2019. №51(3). P. 306–325.

38. Wermke W., Hostfalt G. Contextualizing teacher autonomy in time and space: a model comparing various forms of governing for teaching profession // Journal of Curriculum Studies. 2014. №46(1). P. 43–61.

39. Wermke W., Salokangas M., Rick S.O. Decision-making and control: perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden // Journal of Curriculum Studies. 2018. №51(2). P. 1–20.

* * *

1. Abul'hanova K.A., Barabanshchikov V.A., Brushlinskij A.V., Volovikova M.I. Psihologiya individual'nogo i gruppovogo sub'ekta. M., 2002.

2. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya. Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya. M., 1986.

3. Dormidontov R.A., Nikiforov B.R. Stanovlenie professional'noj sub'ektnosti budushchih psihologov // Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta im. Derzhavina. 2018. №3(21). S. 23–41.

4. Konopkin O.A. Psihologicheskie mekhanizmy regulyacii deyatel'nosti. M., 2011.

5. Leont'ev D.A. Ocherk psihologii lichnosti. M., 1997.

6. Morosanova V.I. Razvitie teorii osoznannoj samoregulyacii: differencial'nyj podhod // Voprosy psihologii. 2011. №3. S. 132–141.

7. Osnickij A.K. Regulyatornyj opyt – osnova sub'ektnoj aktivnosti cheloveka // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya. 2008. №1(2). S. 17–34.

8. Petrovskij V.A. Lichnost' v psihologii: paradigma sub'ektnosti. Rostov-na-Donu, 1996.

9. Prygin G.S. Osnovy psihodiagnostiki: Principy i metody. Istoriya razvitiya. Osnovy psihometriki: uchebnoe posobie. M., 2003.

10. Tatenko V.O. Sub'ekt psihicheskoy aktivnosti: poisk novoj paradigmy // Psihologicheskij zhurnal. 1995. №3. S. 23–34.

11. Husainova S.V. Specifika strukturno-dinamicheskikh harakteristik individual'no-psihologicheskogo profilya sub'ektnoj adaptivnosti studenta ssuz i vuz kak sub'ekta zhiznedeyatel'nosti // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2013. №5(100). S. 144–154.



The professional subjectivity and autonomy of university lecturer

The concepts of professional subjectivity and autonomy of university lecturer are considered, its possible correlation is determined. The autonomy of the lecturer as a professional, acting as an important component of the element of professional subjectivity, is analyzed. There is discovered the powerful tool, providing the potential of designing the professional trajectory of lecturers in the current situation.

Keywords: *professional subjectivity of lecturer, autonomy of lecturer, university lecturer, educational environment, decision making.*

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К.Ю. БЕРДЫШЕВА
Курск

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ АГРАРИЕВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (УРОВЕНЬ СПО)

Осуществляется междисциплинарная интеграция в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку будущих аграриев. Представлены основные подходы и принципы, обеспечивающие эффективность ее реализации. Рассмотрены возможные пути организации предметного содержания обучения профессиональному иноязычному общению будущих техников в сфере садово-паркового и ландшафтного строительства на основе применения аутентичных онлайн-ресурсов.



Ключевые слова: *междисциплинарная интеграция, профессионально-ориентированный иностранный язык, садово-парковое и ландшафтное строительство, уровень СПО, принципы обучения, контекстный подход, интегративный подход.*

Подготовка квалифицированных кадров в таких областях сельского хозяйства, как агрономия, зоотехния, агроинженерия, ландшафтная архитектура, садоводство и др., осуществляется посредством формирования у обучающихся универсальных, обще-профессиональных и профессиональных компетенций, необходимых для реализации успешной профессиональной деятельности в выбранной аграрной области. Способность выстраивать эффективное иноязычное общение в рамках выбранной специальности является одной из необходимых универсальных компетенций будущих аграриев [8], в связи с этим представляется целесообразным организовывать процесс обучения иноязычному общению на основе междисциплинарной интеграции.

Вопросами интегрированного обучения и междисциплинарной интеграции в процессе обучения профессиональному иноязычному общению будущих аграриев занимались такие исследователи, как П.В. Сысоев, Т.В. Байдикова, Ю.З. Богданова, С.В. Дикарева, А.Г. Соломатина, Ю.В. Токмакова, К.В. Капранчикова, Е.Л. Завгородняя, Р.Г. Белянский и др.

Прежде всего, необходимо рассмотреть понятия «предметно-языковое интегрированное обучение» и «междисциплинарная интеграция» в их неразрывной взаимосвязи. Предметно-языковое интегрированное обучение рассматривается современными исследователями в качестве *подхода* к обучению профессиональному иноязычному общению студентов неязыковых вузов и ссузов, обладающего двойной целью обучения – формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции и освоение содержания дисциплины профессионального цикла [13, с. 290].

Понятие «междисциплинарная интеграция» в рамках обучения профессиональному иноязычному общению трактуется исследователями как «взаимовлияние и взаимопроникновение» содержательного и технологического компонентов лингвистических дисциплин и дисциплин специальной подготовки [4, с. 61], как «основополагающий ме-

тодический *принцип*», на основе которого синтезируется предметное содержание различных дисциплин [3, с. 107]. При этом *междисциплинарные связи* выступают в качестве основы интеграции, в процессе осуществления которой происходит «актуализация междисциплинарного взаимодействия». Данная актуализация, по мнению исследователя, осуществляется посредством специально разработанных заданий, содержащих связующие компоненты пересекающихся дисциплин [10, с. 6].

На основе вышесказанного можно прийти к выводу, что понятия «предметно-языковое интегрированное обучение» и «междисциплинарная интеграция» обладают неразрывной взаимосвязью: предметно-языковое интегрированное обучение базируется на междисциплинарной интеграции, являясь одним из методов ее реализации в процессе обучения профессиональному иностранному языку.

Междисциплинарная интеграция на занятиях по иностранному языку со студентами сельскохозяйственных направлений подготовки обеспечивает процесс обучения, развития и воспитания будущих аграриев посредством вовлечения их в профессиональное иноязычное общение. Целью междисциплинарной интеграции является развитие индивидуальной траектории обучающихся аграрного профиля, построение которой возможно лишь при условии интегрированного изучения дисциплин специального цикла, иностранного языка и информационно-коммуникационных дисциплин (ИКТ).

Т.В. Байдикова в работе пишет о необходимости разработки содержательного компонента дисциплины «Иностранный язык» с опорой на межпредметные связи, что позволит осуществлять внутривидовую специализацию студентов для каждого аграрного направления подготовки. Автор предлагает ориентироваться на принцип избыточности при составлении предметного содержания обучения профессиональному иноязычному общению, что предоставляет студентам возможность выбирать определенные темы в соответствии с профессиональными потребностями [1, с. 71].

Применительно к профессиональной подготовке будущих техников в сфере ландшафтного строительства реализация междисциплинарной интеграции на занятиях по профессионально-ориентированному иностранному языку должна осуществляться на основе предметно-языкового интегрированного обучения [13, с. 292], которое предполагает обязательное использование системного, контекстного и интегративного подходов [2, с. 195]. В рамках контекстного образования студенты овладевают профессиональной деятельностью, поэтапно переходя от чисто учебной деятельности (лекции) через «квазипрофессиональную» (деловые игры) и учебно-профессиональную (научные исследования, производственная практика, дипломные проекты) к чисто профессиональной деятельности [5, с. 146–148].

Необходимо отметить, что все перечисленные подходы к обучению иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки тесно взаимосвязаны и отражают ту или иную сторону многогранного процесса обучения иноязычному общению.

Междисциплинарная интеграция на занятиях по иностранному языку со студентами аграрного профиля обеспечивает реализацию следующих тенденций в обучении:

- *интеграция* изучаемых дисциплин и областей образовательной деятельности;
- *дифференциация* обучения, заключающаяся в том, что для каждого сельскохозяйственного направления подготовки осуществляется интеграция узкоспециальных знаний в зависимости от выбранной аграрной области;
- *индивидуализация* обучения, подразумевающая организацию индивидуальной образовательной траектории каждого студента, позволяющей формировать целостное представление о профессиональной деятельности с учетом личностных и профессиональных интересов.

В содержание обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению на основе интеграции дисциплины «Иностранный язык» и узкопрофильных дис-

циплин подготовки будущих работников аграрной сферы необходимо включить четыре базовых аспекта: развивающий, воспитательный, познавательный и учебный.

Развивающий аспект предполагает решение следующих задач:

- развитие коммуникативных способностей студентов в рамках будущей профессиональной деятельности;
- развитие лингвистических способностей, таких как речевой слух, языковая догадка, способность к имитации;
- развитие таких психических функций обучающихся, как память и внимание;
- развитие умения анализировать информацию профессионального характера в рамках выбранной аграрной области;
- создание устойчивой мотивации к овладению иноязычным общением посредством изучения профессионально значимого учебного материала.

Воспитательный аспект междисциплинарной интеграции в профессиональной подготовке студентов аграрного профиля на занятиях по иностранному языку заключается в формировании нравственных качеств личности [9, с. 23]. Такие качества обучающихся проявляются в уважительном отношении к своей будущей профессии и понимании важности сельскохозяйственной деятельности для своей страны. Более того, *морально-этический аспект* интеграции профессионально-ориентированных дисциплин с иностранным языком позволяет воспитывать в обучающихся толерантное отношение и интерес к зарубежному опыту в области сельского хозяйства, желание достойно проявить себя на международном уровне в рамках своей специальности.

Познавательный аспект подразумевает овладение базовыми профессиональными знаниями в конкретной аграрной сфере: знание узкопрофильной профессиональной терминологии на родном и иностранном языках, ознакомление с ведущими тенденциями и технологическими нововведениями в области сельского хозяйства в родной стране и за рубежом. Также познавательный аспект нацелен на овладение культуроведческим содержанием [Там же, с. 60] изучаемой дисциплины, заключающийся в поощрении познавательных интересов и развитии исследовательских способностей студентов, что играет значимую роль в процессе формирования социокультурной иноязычной компетенции будущих аграриев.

Учебный аспект междисциплинарной интеграции на занятиях по иностранному языку заключается в организации эффективного процесса обучения, в ходе которого студенты сельскохозяйственных направлений подготовки получают возможность овладеть основными видами речевой деятельности:

- осуществлять устную и письменную коммуникацию на иностранном языке на профессиональные темы;
- понимать и интерпретировать аутентичные тексты, освещающие актуальные вопросы сельскохозяйственной сферы;
- воспринимать на слух информацию, получаемую в ходе профессионального общения с зарубежными коллегами, участия в международных конференциях, выстраивания деловых взаимоотношений с иностранными партнерами и заказчиками.

По мнению Е.И. Пассова, учебный аспект нацелен на овладение социальным содержанием иноязычного образования, поскольку перечисленные речевые умения выступают средствами взаимодействия в обществе [Там же, с. 96], а именно в конкретной профессиональной среде будущих специалистов.

Междисциплинарная интеграция на занятиях по иностранному языку с будущими аграриями базируется на интегрированном изучении тем профильных дисциплин посредством английского языка. Рассмотрим понятие междисциплинарной интеграции на примере специальности 35.02.12 Садово-парковое и ландшафтное строительство (уровень СПО). В рамках профессиональной подготовки будущих техников в сфере садово-

паркового и ландшафтного строительства в учебную программу данного направления включены следующие профильные дисциплины:

- ботаника с основами физиологии растений;
- геодезия;
- экология;
- декоративная дендрология;
- декоративное растениеводство и питомниководство;
- история садово-паркового искусства;
- организация малого сада;
- организация и техническое обеспечение работ по благоустройству, озеленению и содержанию на территориях и объектах;
- организация работ по выращиванию древесно-кустарниковой, цветочно-декоративной и газонных трав в декоративном садоводстве;
- основы ландшафтной архитектуры;
- строительное дело и материалы;
- почвоведение с основами земледелия и агрохимии и др. [7].

Дисциплина «Иностранный язык в профессиональной деятельности» входит в общий гуманитарный и социально-экономический цикл основной профессиональной образовательной программы в соответствии с ФГОС по специальности СПО 35.02.12 Садово-парковое и ландшафтное строительство. Данная дисциплина изучается на 2 и 3 курсах данного направления подготовки и включает в себя следующие профессионально значимые темы:

- *раздел «Царство растений»*: систематика растений; древесная и кустарниковая растительность; цветы; мхи, папоротники;
- *раздел «Анатомия и физиология сосудистых растений»*: строение клетки растения; влияние внешних условий на строение растений; морфология цветка, морфологическое разнообразие цветков;
- *раздел «Почвоведение»*: морфология почв; минеральные и органические удобрения; сорные растения и борьба с ними;
- *раздел «Исторические этапы развития садово-паркового искусства»*: современные изобретения; регулярные и пейзажные садово-парковые ландшафты Европы; развитие садово-паркового искусства России; современное садово-парковое строительство и тенденции его развития [11].

Как видно из перечисленного списка, обучающиеся по направлению подготовки 35.02.12 Садово-парковое и ландшафтное строительство (уровень СПО) изучают довольно обширный спектр специализированных тем, что требует от них достаточно высокого уровня подготовки и знаний не только по иностранному языку, но и по профильным дисциплинам. В связи с этим, междисциплинарная интеграция на занятиях по иностранному языку является необходимым условием подготовки будущих кадров данной сельскохозяйственной области.

Однако отсутствие соответствующих обучающих пособий, отвечающих требованиям, необходимым для реализации междисциплинарной интеграции на занятиях по иностранному языку с будущими техниками в сфере садово-паркового и ландшафтного строительства, является одним из основных препятствий на пути к эффективному иноязычному образованию.

Детальный анализ пособий, предназначенных для обучения иностранному языку студентов СПО (Т.А. Карпова, Н.М. Брель, А.П. Голубев), свидетельствует о том, что предлагаемые для изучения темы носят общий характер и подходят для обучения студентов на первом курсе в рамках дисциплины «Иностранный язык». Данные пособия могут послужить хорошей базой в процессе обучения фонетике, основам

грамматики и разговорной речи на повседневные темы (семья и семейные традиции, повседневные обязанности, путешествия, покупки, образование, работа, праздники и др.). Однако использование данных пособий для изучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в рамках подготовки будущих специалистов в области садово-паркового и ландшафтного строительства является нецелесообразным.

В связи с вышесказанным для реализации междисциплинарной интеграции на занятиях по профессионально-ориентированному иностранному языку особенно важным является подбор современных обучающих материалов, обладающих высокой дидактической ценностью и отвечающих всем требованиям к подготовке высококвалифицированных кадров среднего звена в области сельского хозяйства. Тематическое наполнение соответствующих курсов должно быть вариативным, то есть варьироваться в зависимости от направления подготовки будущих аграриев, отражая специфику их будущей профессиональной деятельности [12, с. 50].

Важно отметить, что, в соответствии с рабочей программой дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» основными задачами, стоящими перед обучающимися по направлению подготовки 35.02.12 Садово-парковое и ландшафтное строительство (уровень СПО), являются следующие:

- овладение лексико-грамматическим минимумом по иностранному языку в соответствии с ФГОС СПО;
- развитие способности реализовывать устное и письменное иноязычное общение с зарубежными партнерами;
- обогащение страноведческих знаний обучающихся;
- развитие навыков самостоятельной работы с профессиональными научными текстами на иностранном языке;
- развитие толерантного отношения обучающихся к поликультурному миру [11].

Обучение профессионально-ориентированному иностранному языку по направлению подготовки 35.02.12 Садово-парковое и ландшафтное строительство нацелено на реализацию следующих принципов:

- принцип профессионально-ориентированной направленности;
- принцип системности в овладении профессиональным иноязычным общением;
- принцип интеграции различных областей образовательной деятельности;
- принцип коммуникативной направленности;
- принцип речемыслительной активности;
- принцип социокультурной направленности.

Учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод, что реализация междисциплинарной интеграции на занятиях по профессионально-ориентированному иностранному языку выступает в качестве необходимого условия для формирования коммуникативной, социокультурной и профессиональной иноязычных компетенций будущих специалистов в области садово-паркового и ландшафтного строительства.

Таким образом, междисциплинарная интеграция реализуется через коммуникативную деятельность на иностранном языке, а именно через решение проблемных ситуаций, характерных для аграрной сферы. По мнению О.Л. Жук, вовлечение обучающихся в решение актуальных интегрированных профессиональных задач позволяет придерживаться практико-ориентированного формата процесса обучения и способствует развитию компетенций, востребованных в будущей специальности [6, с. 4]. При организации образовательного процесса на основе междисциплинарной интеграции студенты получают возможность приобретать интегрированные знания о различных областях сельского хозяйства через работу с текстами, освещающими актуальные вопросы их профессиональной деятельности.

Эффективным путем реализации междисциплинарной интеграции на занятиях с будущими аграриями является использование профессионально-ориентированной содержательной основы обучения, отражающей основные сферы профессиональной деятельности будущих специалистов. К возможным источникам, которые могут быть использованы в качестве содержательной основы обучения, относятся профессионально-ориентированные аутентичные блоги в сфере ландшафтного дизайна, садово-паркового и ландшафтного строительства, аутентичные рекламные проспекты, профессионально-ориентированная методическая литература данной профессиональной сферы.

Подбор профессионально-ориентированных аутентичных источников аграрной тематики следует осуществлять не только на основе традиционных образовательных ресурсов (энциклопедии, специализированные журналы, техническая документация, телевизионные программы, радиопередачи), но и на основе мультимедийных интернет-ресурсов, наиболее выдающееся место среди которых занимают аутентичные профессиональные блоги, сельскохозяйственные сайты, материалы иноязычных профессиональных форумов, посвященных садово-парковому и ландшафтному строительству. Работа с такими источниками позволит наиболее полно реализовать междисциплинарную интеграцию на занятиях по профессионально-ориентированному иностранному языку с будущими аграриями. Целью такой интеграции является не только получение знаний в области иностранного языка и изучаемой аграрной области, но и развитие критического мышления обучающихся данного направления подготовки.

Таким образом, учитывая все вышесказанное, можно прийти к выводу, что особенности реализации междисциплинарной интеграции в профессиональной подготовке будущих аграриев на занятиях по иностранному языку на уровне СПО заключаются, в первую очередь, в подборе и адаптации профессионально-ориентированных аутентичных источников, отражающих профессиональную специфику той или иной аграрной области, на основе которых необходимо выстраивать процесс предметно-языкового интегрированного обучения. Другим важным аспектом реализации междисциплинарной интеграции является разработка перечня узкоспециализированных тем профильных дисциплин, отражающих специфику будущей профессиональной деятельности студентов, через работу с которыми обучающиеся смогут решать проблемные ситуации в рамках изучаемой аграрной области. Важно подчеркнуть, что обязательным условием реализации междисциплинарной интеграции в профессиональной иноязычной подготовке будущих аграриев является использование системного, контекстного и интегративного подходов.

Список литературы

1. Байдикова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского государственного университета. 2020. Т. 25. №184. С. 65–74.
2. Бердышева К.Ю., Тарасюк Н.А. Обучение профессионально-ориентированному иностранному языку будущих зоотехников на основе междисциплинарной интеграции (уровень СПО) // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2024. №1(69). С. 194–199.
3. Бессмельцева Е.С. Межпредметная интеграция в обучении студентов неязыковых факультетов иностранному языку // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. №27. С. 106–109.
4. Богданова Ю.З. Использование междисциплинарной интеграции в формировании иноязычной профессиональной компетентности студентов аграрного профиля // Мир науки, культуры, образования. 2020. №6(85). С. 62–64.

5. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. М., 2017.
6. Жук О.Л. Междисциплинарная интеграция в подготовке будущих специалистов: опыт Белорусского государственного университета // Актуальные проблемы педагогики и образования: сборник научных статей, Брянск, 3–4 марта 2015 года. Брянск, 2015. С. 7–15.
7. Информация о реализуемых уровнях образования, о формах обучения, нормативных сроках обучения. [Электронный ресурс] // Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Курский государственный аграрный университет». URL: <https://kursksau.ru/sveden/education/eduaccred/> (дата обращения: 06.10.2025).
8. Основная профессиональная образовательная программа среднего профессионального образования по направлению подготовки 35.02.12 Садово-парковое и ландшафтное строительство. [Электронный ресурс] // Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Курский государственный аграрный университет». URL: https://kursksau.ru/sveden/files/viq/Obschaya_karakteristika_OPOP_ot_27.05.25.pdf (дата обращения: 06.10.2025).
9. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М., 2010.
10. Попова Н.В. Междисциплинарный подход к обучению иностранному языку в многопрофильном вузе: монография. СПб., 2022.
11. Рабочая программа учебной дисциплины СГЦ. 02 Иностранный язык в профессиональной деятельности по направлению подготовки 35.02.12 Садово-парковое и ландшафтное строительство. [Электронный ресурс] // Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Курский государственный аграрный университет». URL: [https://kursksau.ru/sveden/files/vit/SGC.02_Inostrannyi_yazyk_v_professionalnoi_deyatelnosti\(19\).pdf](https://kursksau.ru/sveden/files/vit/SGC.02_Inostrannyi_yazyk_v_professionalnoi_deyatelnosti(19).pdf) (дата обращения: 06.10.2025).
12. Соломатина А.Г. Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. №173. С. 49–57.
13. Сысоев П.В., Байдикова Т.В. Обучение иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе реализации модели предметно-языкового интегрированного обучения // Язык и культура. 2021. №55. С. 289–307.

* * *

1. Bajdikova T.V. Predmetnoe sodержanie obucheniya inostrannomu yazyku v professional'noj sfere studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya // Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. T. 25. №184. S. 65–74.
2. Berdysheva K.Yu., Tarasyuk N.A. Obuchenie professional'no-orientirovannomu inostrannomu yazyku budushchih zootekhnikov na osnove mezhdisciplinarnoj integracii (uroven' SPO) // Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2024. №1(69). S. 194–199.
3. Bessmel'ceva E.S. Mezhpredmetnaya integraciya v obuchenii studentov neyazykovyh fakul'tetov inostrannomu yazyku // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2007. №27. S. 106–109.
4. Bogdanova Yu.Z. Ispol'zovanie mezhdisciplinarnoj integracii v formirovanii inoyazychnoj professional'noj kompetentnosti studentov agrarnogo profilya// Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. №6(85). S. 62–64.
5. Verbickij A.A. Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie. M., 2017.
6. Zhuk O.L. Mezhdisciplinarnaya integraciya v podgotovke budushchih specialistov: opyt Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta // Aktual'nye problemy pedagogiki i obrazovaniya: sbornik nauchnyh statej, Bryansk, 3–4 marta 2015 goda. Bryansk, 2015. S. 7–15.
7. Informaciya o realizuemyh urovnayah obrazovaniya, o formah obucheniya, normativnyh srokah obucheniya. [Elektronnyj resurs] // Federal'noe gosudarstvennoe byudzhetnoe obrazovatel'noe

uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Kurskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet». URL: <https://kursksau.ru/sveden/education/eduaccred/> (data obrashcheniya: 06.10.2025).

8. Osnovnaya professional'naya obrazovatel'naya programma srednego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 35.02.12 Sadovo-parkovoe i landshaftnoe stroitel'stvo. [Elektronnyj resurs] // Federal'noe gosudarstvennoe byudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Kurskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet». URL: https://kursksau.ru/sveden/files/viq/Obschaya_karakteristika_OPOP_ot_27.05.25.pdf (data obrashcheniya: 06.10.2025).

9. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Osnovy kommunikativnoj teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 2010.

10. Popova N.V. Mezhdisciplinarnyj podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku v mnogoprofil'nom vuze: monografiya. SPb., 2022.

11. Rabochaya programma uchebnoj discipliny SGC. 02 Inostrannyj yazyk v professional'noj deyatel'nosti po napravleniyu podgotovki 35.02.12 Sadovo-parkovoe i landshaftnoe stroitel'stvo. [Elektronnyj resurs] // Federal'noe gosudarstvennoe byudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Kurskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet». URL: [https://kursksau.ru/sveden/files/vit/SGC.02_Inostrannyi_yazyk_v_professionalnoi_deyatelnosti\(19\).pdf](https://kursksau.ru/sveden/files/vit/SGC.02_Inostrannyi_yazyk_v_professionalnoi_deyatelnosti(19).pdf) (data obrashcheniya: 06.10.2025).

12. Solomatina A.G. Obuchenie inostrannomu yazyku dlya professional'nyh celej na osnove modeli integririrovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v agrarnom vuze // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018. T. 23. №173. S. 49–57.

13. Sysoev P.V., Bajdikova T.V. Obuchenie inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove realizacii modeli predmetno-yazykovogo integririrovannogo obucheniya // Yazyk i kul'tura. 2021. №55. S. 289–307.



The specific features of implementation of interdisciplinary integration in the process of professional training of future agricultural workers at the lessons of foreign language (the level of special vocation education)

The interdisciplinary integration in the process of teaching the future agricultural workers of the profession-oriented foreign language is implemented. The basic approaches and principles, providing the efficiency of its implementation, are demonstrated. The possible ways of organization of subject content of teaching the professional foreign communication of future technologists in the sphere of park-gardening and landscape construction on the basis of using the authentic online resources are considered.

Keywords: *interdisciplinary integration, profession-oriented foreign language, park-gardening and landscape construction, level of special vocation education, principles of education, context approach, integrative approach.*

(Статья поступила в редакцию 23.10.2025)

В.Ц. ЦЫРЕНОВ

Улан-Удэ, Республика Бурятия

**ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В МОНГОЛИИ**

Анализируются результаты преобразований системы образования лиц с особыми образовательными потребностями в Монголии, произошедших в последние десятилетия. Монголия находится на пути поиска оптимальной модели инклюзивного образования. Этот процесс требует комплексного подхода, включающего не только изменения в законодательстве и образовательной политике, но и подготовку квалифицированных специалистов, способных работать с детьми с особыми образовательными потребностями. При этом необходимо учитывать культурные и социальные аспекты, которые могут влиять на восприятие инклюзии в обществе.



Ключевые слова: образование, лица с особыми образовательными потребностями, права инвалидов, доступная среда, инклюзивные подходы, инклюзивное образование.

Право на образование для всех граждан, исключающее дискриминацию обучающихся по различным причинам, является важной законодательной нормой. Реализация этого права характеризует определенный уровень развития общества, его гуманность; она сопряжена со значительным количеством проблем, прежде всего для лиц с особыми образовательными потребностями. Во-первых, это вопрос отношения общества к особенным людям, принятия и признания их в качестве нормальных граждан. Во-вторых, готовность образовательных организаций к обучению лиц данной категории: квалификация педагогов, наличие комфортной, доступной среды, узких специалистов, обладающих соответствующими компетенциями для их сопровождения. Немаловажными также являются вопросы финансового характера.

В этой связи вызывает интерес исследователей состояние образования лиц с особыми образовательными потребностями в разных странах, в частности, в Монголии. Образование лиц данной социальной группы является важной частью системы образования соседнего государства. По данным Национального статистического управления, численность населения Монголии в 2020 году составляла 3,364 млн. человек. Численность детей с нарушениями в развитии составляет 11606, из них 1720 детей учатся в 6 специальных школах, 402 ребенка воспитываются в специальных детских садах [4].

С учетом исторических, культурных и социальных факторов подходы к обучению и интеграции таких лиц в общество в Монголии претерпели значительные изменения за последние десятилетия. Если рассматривать исторический контекст, то в системе образования Монголии на протяжении многих лет потребности особенных граждан не становились предметом серьезного внимания, таковы были сложившиеся веками традиции. Вплоть до начала периода больших реформ в стране политика правительства Монголии в отношении образования нетипичных детей основывалась на принципах сегрегации, их обучали в специальных учреждениях. Очевидно, что при таком подходе они были исключены из культурной среды сверстников, имели ограниченные возможности в удовлетворении базовых потребностей и, по сути, становились социальными аутсайдерами.

Тем не менее в стране происходят существенные трансформации в отношении лиц с особыми образовательными потребностями. Этому вопросу уделяется внимание и со стороны научного сообщества. Анализ научной литературы, показал, что общим про-

блемам и тенденциям развития образования в Монголии и его отдельных ступеней на рубеже веков посвящены исследования Д. Зоригта, З. Монхдалая, Ш. Шагдара, М. Шагдарсурэна. Значительный вклад в развитие проблемы образования лиц с особыми образовательными потребностями внесли Б. Ариунбаяр, Б. Гантулга, Б. Гэлэн и др.

Значимым для развития системы образования лиц указанной категории является вопрос его материального обеспечения. Финансирование специальных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями было недостаточным для организации работы по полноценной интеграции в общество. Более того, трансформации в общественно-политической жизни страны в начале 1990-х годов разрушили эту систему. Дефицит бюджетирования особенно испытывали учреждения, находящиеся в сельской местности, в результате реформ большинство из них были закрыты.

Однако начавшиеся реформы во всех сферах жизни государства ознаменовали начало работы по изменению ситуации в этом вопросе. В 2000 году была ратифицирована Конвенция о правах инвалидов, что стало важным шагом к обеспечению прав и свобод лиц с особыми образовательными потребностями. В 2016 году Великий государственный хурал Монголии принял Закон страны о правах инвалидов, основанный на концепции этой конвенции, и в это же время был принят закон «О правах людей с нарушениями в развитии». Статья 40 закона о правах инвалидов предполагает создание отдельного органа, выполняющего контролирующие функции, ответственного за соблюдение Конвенции о правах инвалидов и иных нормативных актов страны в этой сфере [Там же].

Для исполнения статьи 40 закона был создан орган власти с контролирующими функциями, отдельными полномочиями и собственными структурными подразделениями. До этого было издано специальное постановление Правительства страны №250 и постановление Великого государственного хурала №56 от 2018 года.

Немногом ранее, в феврале 2016 года, была принята Концепция устойчивого развития Монголии до 2030 года. Среди целей ее принятия было заявлено создание государственной системы непрерывного образования, повышение уровня благосостояния населения и решение проблемы с бедностью.

Государственная политика Монголии в области образования в свете проводимых трансформаций инициировала пересмотр ее сущностных основ, что привело к смене парадигмы педагогической науки. Основой преобразований стало стремление к демократизации и гуманизации образовательной системы. Признание уникальности и самоценности человеческой личности, а также переориентация образовательного процесса на самого ребенка обусловили необходимость разработки новых педагогических стратегий.

В последние годы в Монголии наблюдается активное внедрение инновационных подходов к обучению, направленных на создание более гибкой и адаптивной образовательной среды. Это включает обновление учебных планов и программ, а также внедрение новых технологий, способствующих более глубокому вовлечению учеников в процесс обучения. Важным аспектом этих изменений является акцент на развитие критического мышления, творчества и сотрудничества, что позволяет детям развивать навыки, необходимые для успешной жизни в современном обществе.

Личностно-ориентированный подход к образованию, а также идеи гуманизации и развития ребенка как индивидуальности определили вектор развития образования для лиц с особыми образовательными потребностями, ориентированный на интеграцию их в общество. Очевиден акцент на создание благоприятной, природосообразной среды для развития каждого ребенка, что отразилось в изучении возможностей совершенствования традиционной системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии, а также в проектировании особого образовательного пространства для детей данной категории.

Согласно действующему законодательству Монголии, каждый гражданин имеет право на образование. Результаты проводимых реформаций в стране и реализация не-

обходимых национальных нормативных актов способствовали тому, что с 2019 года дети с особыми образовательными потребностями стали обучаться вместе с обычными учениками. Это оказалось важным шагом к их всесторонней интеграции в социум, что обеспечило им равные возможности в получении образования на всех уровнях.

Выше уже отмечалось, что Монголия разработала ряд законов и программ, направленных на поддержку лиц, нуждающихся в особом отношении и поддержке. Национальная программа по образованию лиц с особыми образовательными потребностями ставит в качестве одной из приоритетных задач внедрение инклюзивных подходов в образовании, обучение таких детей в массовых школах с учетом индивидуальных образовательных возможностей и их потребностей. Кроме того, широкое внедрение инклюзивной практики требует от педагогов не только специальной профессиональной подготовки, но и готовности к постоянному саморазвитию и адаптации к меняющимся условиям.

С этого момента инклюзивные подходы к организации образовательного процесса в Монголии находят свое развитие через создание специальных классов и школ, а также через подготовку учителей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. В некоторых регионах (аймаках) страны стали внедряться программы, направленные на обучение педагогов методам работы с такими обучающимися. Это способствует успешной интеграции детей в образовательный процесс. В свою очередь, законодатели ввели в закон «Об образовании» понятие «инклюзивное образование», которое закрепило право на равный доступ к образованию всех граждан вне зависимости от различных факторов, включая состояние здоровья.

«Движителем» инклюзивных процессов является гуманистическое развитие общества, поддерживаемое международными конвенциями и актами, посвященными инклюзии. Основы развития идей инклюзивного обучения в Монголии включают совокупность факторов: гуманистические ценности и цивилизационные изменения в образовании; ориентация на мировые ценности инклюзивного образования; родительское движение и повышение правовой грамотности родителей особенных детей; развитие международного законодательства и отечественной нормативно-правовой базы. Все это является «мотором» продвижения инклюзивных процессов [5].

Также необходимо отметить, что в процессе реформирования образования в Монголии активно привлекаются различные заинтересованные стороны, включая родителей, местные сообщества и неправительственные организации. Это создает условия для широкого участия общества в образовательном процессе и способствует формированию более ответственного отношения к вопросам образования.

С 2014 года в Монголии реализуется проект «Оздоровительная, образовательная и социальная поддержка детей с особыми образовательными потребностями» при финансовой поддержке японской международной организации «Жайка». Основной задачей данного проекта является разработка практической модели инклюзивного образования в стране, учитывающей социо- и этнокультурные, а также образовательные традиции государства [3].

Также одним из трендов в стране стало создание различных структур, целью которых является сопровождение процесса социальной адаптации детей с нарушениями различного генезиса, а в дальнейшем – интеграции их в общество. Одной из таких организаций является Центр реабилитации и развития детей с ограниченными возможностями. По данным государственных органов Монголии (<https://montsame.mn/ru/read/377114>), на первую половину 2025 года 9% детей, находящихся под патронажем Центра, обучаются в специальных школах и детских садах, а 91% – в общеобразовательных учреждениях. Этот факт подтверждает, что инклюзивное образование в системе школьного образования Монголии приобретает **институциональный характер**. Различен возрастной состав воспитанников Центра: так, доля малышей в возрасте до 5 лет составляет 41%, детей 5–9 лет – 42%, а подростков 10–17 лет – 17% [1].

Система школьного специального образования Монголии включает 4 школы для детей с нарушением интеллекта (931 учащийся), 1 школу для слепых и слабовидящих детей (1638 учащихся), 1 школу для глухих детей (712 учащихся), два специальных детских сада, одно профессиональное училище для выпускников специальных школ. Более 9800 детей с нарушениями развития, из них 7605 детей обучается в общеобразовательных организациях, 1200 детей – в специальных школах. В Улан-Баторе также созданы и успешно функционируют частные детские сады для детей с аутизмом, синдромом Дауна, ДЦП, нарушениями речи. **Центры непрерывного образования** организуют обучение для лежачих пациентов и лиц с тяжелыми формами инвалидности в 8 провинциях и 2 округах по всей стране. В таких центрах параллельно с обучением проводится персонифицированная абилитация и реабилитация детей со сложными нарушениями развития, прививаются первичные социальные навыки. Однако 3170 детей не посещают школу [4].

Таким образом, государственная политика в области образования Монголии не только направлена на улучшение качества образования, но и на формирование гармонично развитой личности, способной к самостоятельному мышлению и активному участию в жизни общества. Эти изменения требуют комплексного подхода и взаимодействия всех участников образовательного процесса, что, в свою очередь, создает новые вызовы и возможности для дальнейшего развития системы образования в стране.

Успешность внедрения модели инклюзивного образования зависит не только от государства, но и от общественной позиции по отношению к лицам с нарушенным развитием и их образованию. Идея совместного обучения детей с инвалидностью и здоровых детей сталкивается с возражениями, связанными с отсутствием необходимых условий: материальные ресурсы (инфраструктура, оборудование), организационные аспекты (планирование и управление процессами), финансовые средства (бюджетное финансирование, поддержка), менталитет населения (предвзятости, стереотипы), подготовка педагогических работников (квалификация, обучение). Эти факторы могут существенно влиять на реализацию инклюзивной практики; они требуют внимания для успешного развития системы образования.

Несмотря на наметившийся прогресс, система образования лиц с особыми образовательными потребностями в Монголии сталкивается с рядом проблем. В первую очередь, это дефицит квалифицированных специалистов, в том числе педагогических работников с базовым дефектологическим образованием. Подготовку специалистов по дефектологии многие годы обеспечивали советские / российские (МППУ, РГПУ им. Герцена, ИГПИ) и венгерские вузы. С 1937 года начинается отсчет сотрудничества Монголии с Иркутским государственным педагогическим институтом, который сыграл важную роль в подготовке дефектологов. Начиная с 1997 года, Россия прекратила подготовку таких специалистов для Монголии, что привело к возникновению дефицита. И лишь спустя практически двадцать лет вузы Москвы, Санкт-Петербурга, Томска возобновили подготовку таких специалистов для соседней страны.

Учителя массовых (инклюзивных) школ не имеют достаточной подготовки для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, не владеют специальными методиками обучения, развития и воспитания таких детей. Для решения этой проблемы в 2017 году впервые в истории Монголии в университете была создана кафедра специального образования. Одним из направлений деятельности этой структуры стало проведение курсов повышения квалификации для педагогов образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику, и двухмесячные курсы профессиональной переподготовки по программе «Логопедия».

Безусловно, начало реализации инклюзивного образования положено. Вместе с тем педагогическое сообщество продолжает испытывать затруднения в проектировании индивидуализированных учебных планов и рабочих программ. Одним из направ-

лений решения существующей проблемы представители страны видят в возобновлении сотрудничества со специалистами из других стран, в том числе из России. Многие педагоги Монголии являются выпускниками советских и российских вузов [4]. Да и системы специального образования России и Монголии имеют общие основы, поэтому наметившееся стремление к взаимодействию педагогов этих стран будет служить пассивным толчком к развитию инклюзивной практики в Монголии.

В контексте возобновления отношений в 2021 году был подписан договор о сотрудничестве между Ассоциацией логопедов Монголии и Бурятским республиканским институтом образовательной политики по профессиональной переподготовке специалистов на базе высшего педагогического образования по программам «Логопедия» и «Дефектология». За этот период курсы профессиональной переподготовки прошли 186 педагогов аймаков и столицы Монголии, работающих как в массовых, так и в специальных школах. На данный момент проходит обучение еще одна группа слушателей в количестве 45 человек. В некоторой степени такая работа способствует снижению напряжения в кадровом обеспечении образовательного процесса.

Реформирование системы образования Монголии на данном этапе не решило всего комплекса задач в отношении особенных детей. Значительную долю трудностей, не охваченных образованием, составляют нетипичные дети. Особенно тяжелая ситуация с этим вопросом в сельских аймаках страны: там практически отсутствуют специальные школы для детей-логопатов и детей с нарушениями речи, а также с нарушениями в интеллектуальной сфере. Подобные учреждения функционируют только в столице страны – Улан-Баторе. Для детей с нарушениями зрения, включая незрячих, создана и функционирует единственная на всю страну специализированная школа, в которой они могут получить квалифицированную психолого-педагогическую, медико-социальную помощь и поддержку.

Трудности с организацией полноценного образовательного процесса создают ограниченность, а иногда и отсутствие технических средств и специального оборудования, и это также является точкой напряжения. При этом все же более значимой проблемой в процессе внедрения инклюзивных подходов в Монголии являются существующие социальные стереотипы и стигмы. Общественное восприятие и признание особых потребностей все еще остается на низком уровне, что затрудняет интеграцию таких лиц в общество.

Для качественного изменения ситуации с образованием особенных людей необходимо решить комплекс задач. С целью изменения общественного мнения о нетипичных людях, признания их особых потребностей необходимо проведение информационной работы с населением страны, которая должна носить комплексный характер и становиться одним из направлений государственной политики. Признание проблемы государством, создание общественных организаций инвалидов, развитие сурдо- и паралимпийского, специального олимпийского движения, проектирование инфраструктуры с учетом ее доступности для маломобильных граждан, совершенствование инклюзивной практики на разных уровнях системы образования будут способствовать изменению сегрегационного мышления граждан.

Значимым направлением деятельности считаем развитие международного сотрудничества, особенно с государствами, реализующими собственные национальные модели инклюзивного образования. На внутреннем треке выстраивание партнерства между частными структурами, занимающимися решением проблем особенных людей, и государственными учреждениями будет способствовать трансформации общественного мнения.

Точкой приложения усилий должна стать проблема повышения профессиональной компетентности педагогических работников, вовлеченных в процесс обучения и воспитания особенных обучающихся. На данный момент в Монголии уровень подготовки специалистов для обучения особенных детей и их сопровождения не может удовлет-

ворять существующие запросы, поэтому частично этот пробел должна компенсировать профессиональная переподготовка специалистов из числа педагогов школ. И, безусловно, все выше названные вопросы требуют достаточного финансирования, особенно программ развития инклюзивного образования.

Таким образом, в основе изменений в системе образования Монголии лежат тенденции гуманизации образования и признание ценности личности. Эти трансформации отражают стремление монгольского общества к более справедливому и инклюзивному подходу в образовательной сфере, что особенно актуально в свете глобальных тенденций, направленных на поддержку прав человека и равенства. В контексте этих трендов в стране произошли серьезные изменения в образовании лиц с особыми образовательными потребностями, что свидетельствует о растущем осознании важности создания условий для полноценного участия всех детей в образовательном процессе.

Учитывая незначительный срок, прошедший с момента начала трансформаций, можно признать, что Монголия находится на пути поиска оптимальной модели инклюзивного образования. Этот процесс требует комплексного подхода, включающего в себя не только изменения в законодательстве и образовательной политике, но и подготовку квалифицированных специалистов, способных работать с детьми с особыми потребностями. Важно также учитывать культурные и социальные аспекты, которые могут влиять на восприятие инклюзии в обществе.

Однако существующие проблемы не становятся препятствием на этом пути. Наоборот, они подчеркивают необходимость более активного диалога между всеми заинтересованными сторонами: органами государственного управления, образовательными организациями, родительской общественностью и самими детьми. Необходимо настойчиво продолжать работу по созданию доступной среды, направленной на формирование инклюзивного образовательного пространства. Это включает в себя не только физическую доступность зданий и инфраструктуры, но и адаптацию учебных программ, методов преподавания и оценивания, чтобы они соответствовали потребностям всех обучающихся. На этом пути важно преодолеть противоречие между «традиционностью» образовательной системы и цивилизационными вызовами, требующими ее преобразования: социальные и экономические изменения в обществе; развитие технологий и их влияние на образовательные процессы; изменение потребностей рынка труда и требования к квалификации специалистов; активизация общественных движений и инициатив, направленных на поддержку инклюзии.

Для качественного изменения ситуации с образованием особенных людей в Монголии необходимо, на наш взгляд, решить комплекс задач:

1. Разработку инклюзивных образовательных программ – создание учебных планов, учитывающих персональные потребности обучающихся, включая разработку индивидуальных образовательных маршрутов.
2. Обучение педагогов – подготовка специалистов, способных работать с детьми с особыми образовательными потребностями.
3. Расширение доступной инфраструктуры – обеспечение физической доступности учебных заведений для людей с ограниченными возможностями здоровья.
4. Повышение осведомленности общества – проведение информационных кампаний для изменения отношения общества к особенным людям.
5. Разработку программ вовлечения семей и местных организаций в образовательный процесс.
6. Поддержка государством достаточного финансирования для реализации программ и инициатив в этой сфере.

Решение обозначенных выше задач поможет создать инклюзивную и поддерживающую образовательную среду для лиц с особыми образовательными потребностями в Монголии.

Список литературы

1. Ариунбаяр Б. Большинство детей с ограниченными возможностями получают равный доступ к образованию. [Электронный ресурс]. URL: <https://montsame.mn/ru/read/377114> (дата обращения: 16.09.2025).
2. Батцэнгэл Г. Развитие инклюзивного образования в Монголии // Непрерывное инклюзивное образование: теория, история, методология. М., 2019. С. 205–209.
3. Батцэнгэл Г. Развитие специального и инклюзивного образования в Монголии // Особый ребенок: обучение, воспитание и развитие. Ярославль, 2021. С. 35–39.
4. Гантулга Б. Система государственной поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в республике Монголия. [Электронный ресурс]. URL: <https://a-obr.ru/component/djclassifieds/?view=item&cid=12:publ-7&id=1541:система-государственной-поддержки-обучающихся-с-овз-в-республике-монголия&Itemid=464&ysclid=mfj5ijzxf4880530182> (дата обращения: 12.09.2025).
5. Цыренов В.Ц. Социализация и инкультурация детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях разных типов и видов: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2015.

* * *

1. Ariunbayar B. Bol'shinstvo detej s ogranichennymi vozmozhnostyami polucha-yut ravnyj dostup k obrazovaniyu. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://montsame.mn/ru/read/377114> (data obrashcheniya: 16.09.2025).
2. Batcengel G. Razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v Mongolii // Nepreryvnoe inklyuzivnoe obrazovanie: teoriya, istoriya, metodologiya. M., 2019. S. 205–209.
3. Batcengel G. Razvitie special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya v Mongo-lii // Osobyj rebenok: obuchenie, vospitanie i razvitie. Yaroslavl', 2021. S. 35–39.
4. Gantulga B. Sistema gosudarstvennoj podderzhki obuchayushchihsya s ograni-chennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v respublike Mongoliya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://a-obr.ru/component/djclassifieds/?view=item&cid=12:publ-7&id=1541:sistema-gosudarstvennoj-podderzhki-obuchayushchihsya-s-ovz-v-respublike-mongoliya&Itemid=464&ysclid=mfj5ijzxf4880530182> (data obra-shcheniya: 12.09.2025).
5. Cyrenov V.C. Socializaciya i inkul'turaciya detej s ogranichennymi voz-mozhnostyami zdorov'ya v obrazovatel'nyh organizacijah raznyh tipov i vi-dov: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2015.



Transformations of the education system for individuals with special educational needs in Mongolia

The article analyzes the results of the transformations in the education system for individuals with special educational needs in Mongolia that have occurred over the past few decades. Mongolia is on the path to finding an optimal model of inclusive education. This process requires a comprehensive approach that includes not only changes in legislation and educational policy but also the training of qualified specialists, who are capable of working with children with special needs.

At the same time, it is essential to consider the cultural and social aspects that may influence the perception of inclusion in society.

Keywords: *education, individuals with special educational needs, rights of persons with disabilities, accessible environment, inclusive approaches, inclusive education.*

(Статья поступила в редакцию 08.10.2025)

**С.С. МАЛЯВИНА,
Л.В. ЗЕМЛЯНСКАЯ,
Е.А. ПОПОВА**
Волгоград

ПРОБЛЕМА БУЛЛИНГА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Анализируется проблема буллинга в контексте психологической безопасности образовательной среды. Проводится теоретический анализ проблемы буллинга в логике базовых принципов психологии: системности, детерминизма и развития. Это позволяет найти ответы на вопросы: что такое буллинг, какие факторы влияют на его появление, как изменяется, развивается буллинг, какой логике подчиняется это развитие.



Ключевые слова: *буллинг, психологическая безопасность, принцип системности, принцип детерминизма, принцип развития, социальная группа.*

Регулярно в новостной ленте и СМИ появляются сообщения о различных нарушениях, преступлениях детей и подростков, разнообразных вариантах проявления небезопасной среды для личностного развития представителей подрастающего поколения. Систематическая немотивированная агрессия, целенаправленное причинение физического и психического вреда среди детей и подростков в образовательной среде и за ее пределами – это только вершина айсберга. Психологам и педагогам приходится констатировать, что социально-психологическое пространство школы все чаще становится небезопасным для личности. Одним из ключевых триггеров неблагополучия и небезопасности образовательной среды школы становится буллинг.

Проявление социально-психологического неблагополучия в школьной группе и появление буллинга представители психолого-педагогического сообщества еще не так давно связывали с трудностями личностного развития в подростковом возрасте. Однако в последнее десятилетие ученые все чаще констатируют, что подобные неблагополучные социально-психологические тенденции начинают проявляться раньше, уже среди детей младшего школьного возраста [1].

В последнее время, по результатам наблюдений педагогов и психологов, частота фиксации признаков негативных тенденций в процессе социализации личности в образовательной среде, дисгармоничных межличностных отношений в школьной группе значительно выросла. Все это приводит к тому, что образовательная среда становится небезопасной для учащихся. Осознание данной проблемы актуализирует запрос на поиск соответствующих технологий, ресурсов и инструментов поддержания психологически безопасной и благополучной образовательной среды школы. Начинать решение данной проблемы необходимо с теоретического анализа материала, накопленного в психолого-педагогической науке и практике по заявленной теме.

Активное распространение буллинга в образовательной среде привело к тому, что в XX веке сформировались несколько концепций, объясняющих сущность данного социально-психологического явления, его детерминацию, механизмы проявления. Таким образом, в современной науке есть ответы на вопросы: что представляет собой буллинг (принцип системности), какие факторы влияют на его появление (принцип детерминизма), каковы условия и закономерности преодоления буллинга (принцип развития).

В данной статье мы представим анализ проблемы буллинга в логике ключевых принципов психологии: системности, детерминизма и развития.

Буллинг в логике принципа системности. Буллинг является серьезной и распространенной проблемой в современной образовательной среде. Он проявляется в различных формах агрессивного поведения, включая физическое насилие, вербальные оскорбления, социальное отчуждение и кибербуллинг. При этом буллинг может иметь серьезные последствия для всех участников, включая жертв, обидчиков и свидетелей.

Теоретический анализ степени разработанности данной проблемы позволяет утверждать, что начиная с середины XX в. до первых десятилетий XXI века исследователями разрабатывались несколько ключевых вопросов: очерчивание проблемного поля буллинга и его дифференциация от других, содержательно близких социально-психологических проблем; содержательное наполнение сущностных характеристик буллинга (описание его видов, качественных характеристик, ролевых позиций); разработка теоретической модели, объясняющей детерминацию буллинга. Раскроем данные вопросы.

Х. Лейман описал буллинг как форму психологического насилия, систематически направленного против одной личности, приводящую к значительным эмоциональным и психологическим последствиям у нее.

В работах разных исследователей, обращающихся к теме буллинга, прослеживается фиксация на важной личностной характеристике, которая косвенно становится ключевой психологической переменной, определяющей данное социально-психологическое явление: эмоциональная нестабильность, незрелость личности жертвы, легкая подверженность психоэмоциональному воздействию и неумение управлять собственными эмоциональными проявлениями [1]. Например, С.В. Кривцова описывает данную проблему как эмоциональную незащищенность жертвы. Она подчеркивает, что при буллинге возникают агрессивные поведенческие акты одних детей против других. Но систематичность агрессивных проявлений запускается именно за счет бурной экспрессивной реакции жертвы. Это создает у агрессора ощущение превосходства, управления, подчинения жертвы, что и запускает системность, повторяемость актов насилия, при этом ответ жертвы показывает, как сильно она задета происходящим [7].

Изучение проблемы буллинга привело исследователей к пониманию того, что данное социально-психологическое явление может проявляться в различных формах, образуя систему видов / проявлений буллинга:

- систематическое физическое давление на личность (удары, толчки, нанесение физических травм);
- систематическое вербальное агрессивное воздействие на личность (оскорбления, насмешки, угрозы);
- систематическое проявление социального давления на личность (исключение из группы, культивирование социального одиночества, распространение слухов, демонстративное игнорирование личности).

Анализируя многовариативность проявления буллинга, А. Лэнгле подчеркивает, что зачастую данные формы проявляются комплексно. Это усугубляет их негативное воздействие как на жертву, так и на других участников, свидетелей данного небезопасного социально-психологического явления [Там же].

С принципиально иного ракурса начал изучать проблему буллинга Д. Олвеус. Он одним из первых обозначил буллинг как социально-психологическое явление, проблему группы и межличностных отношений внутри нее. В своем исследовании Д. Олвеус определил буллинг как проблему взаимодействия в группе на протяжении времени, при котором один из членов группы систематически подвергается давлению со стороны другого человека или группы людей в контексте диспропорциональных «властных отношений» [2]. Таким образом, он сместил фокус изучения проблемы буллинга с лично-

сти и ее характеристик в проблемное поле группы. Смещение контекста рассмотрения буллинга с психики отдельного человека к психике группы вводит заявленную проблему в пласт проблемного поля социальной психологии, запускает механизм поиска методов социально-психологической работы для обеспечения психологической безопасности личности и группы.

Обобщая все вышесказанное, отметим, что в современной психолого-педагогической науке реализован системный подход к изучению проблемы буллинга. Данное социально-психологическое явление изучено с различных сторон; раскрыты его признаки, свойства, ролевые позиции участников и другие переменные, позволяющие понять его сущность.

Буллинг в логике принципа детерминизма. Вторая по значимости проблема, к которой обращаются исследователи в рамках изучения буллинга, – это поиск ответа на вопросы о причинах и факторах, способствующих появлению буллинга, т.е. раскрывают обозначенную проблему через призму принципа детерминизма.

Принцип детерминизма позволяет нам рассматривать изучаемые явления в логике причинно-следственных связей, дает возможность раскрывать факторы формирования тех или иных явлений. В изучении психологической безопасности личности принцип детерминизма становится ключевым, поскольку предполагает определение психологических, социальных и иных явлений, которые создают небезопасный, неблагоприятный фон образовательной среды. Выявление и понимание этих детерминант можно использовать как ресурс для создания психологически безопасной и благополучной образовательной среды.

Пытаясь ответить на вопрос, что является причиной буллинга, первоначально исследователи обратились к изучению личностных детерминант. Предполагалось, что причина неблагополучия, небезопасности межличностных отношений в образовательной среде связана с личностными особенностями участников данных межличностных отношений, в первую очередь агрессора и жертвы. Педагоги и психологи пытались найти ответ на вопрос: «Что есть в человеке, что делает его жертвой или агрессором?». Некоторые причинно-следственные взаимосвязи между личностными переменными и появлением буллинга были обнаружены. Например, в ряде исследований фиксировались следующие психологические особенности жертвы и агрессора, которые отчасти становились причинами буллинга: проблемы в самооценке (прежде всего, ее неадекватность), проблемы с саморегуляцией, особенно с системой эмоциональной регуляции личности (неумение управлять своими эмоциями); склонность к агрессивному поведению (потребность в давлении, подчинении других).

Со своей стороны добавим, исходя из результатов наших эмпирических наблюдений, опыта практической психологической работы с агрессорами и жертвами, наблюдалось, что в каждом отдельном случае комплекс психологических причин буллинга отличается. Личностные переменные, которые косвенно влияют на появление буллинга, носят высоковариативный характер. Личностные особенности, косвенно детерминирующие буллинг, могут иметь отношение к любой из сфер психики, они проявляются в дисгармонии развития и функционирования ценностно-смысловой, потребностно-мотивационной, регулятивной, когнитивной и психосоциальной сфер. Фактически, личностные особенности становятся лишь предпосылками появления буллинга. Возникновение буллинга возможно только при наличии других факторов, способствующих зарождению психологического неблагополучия и небезопасности, а именно, социальных детерминант [8].

Анализ концепций разных авторов позволяет нам утверждать, что ключевую детерминанту буллинга многие исследователи видят именно в социально-психологической сфере, социальном контексте образования, специфике межличностного взаимодействия. Например, Д. Олвеус описывает комплекс социальных причин, потенциально

приводящих к буллингу: месть, конкуренция, соперничество, личная неприязнь к объекту травли, а также потребность во власти, превосходстве, удовлетворение от причинения вреда и страдания другим [2].

Е.С. Костенко, С.Ю. Бакунович и ряд других ученых в своих исследованиях конкретизируют и дифференцируют социокультурные детерминанты буллинга: социально-экономические факторы (например, ярко выраженное отличие одного из школьников по социально-экономическому статусу семьи); семейные факторы (социальное неблагополучие семьи может оказывать влияние на поведение и взаимодействие ребенка со сверстниками, нормализованное в семье насилие проецируется и на среду, с которой взаимодействует ребенок из данной семьи); школьная среда, а именно неблагоприятная социальная среда школы (отсутствие партнерского эмоционального открытого взаимодействия между педагогами и учащимися создает психологически небезопасную, неблагоприятную среду и, как следствие, становится фактором появления буллинга и других социально-неблагополучных тенденций) [6].

Обобщая имеющиеся в науке данные и собственный эмпирический опыт, отметим, что перенос акцента с личностных факторов на социальные позволил изучать и работать с проблемой буллинга в ином разрезе. Фокус на социальных факторах позволяет снять ответственность за возникшую проблему с личности агрессора или жертвы, повысить значимость различных социокультурных детерминант, особенно социальных отношений внутри группы, между ее членами. Личностные и социокультурные факторы, их содержательное наполнение являются звеньями одной цепи, одной системы детерминант, создающей или разрушающей психологическую безопасность образовательной среды школы.

Понимание сущности буллинга, детерминант, которые его формируют, обращает нас к поиску путей, механизмов, условий, способствующих профилактике или преодолению буллинга. В научно-практическом сообществе осознается необходимость изучать и работать с проблемой буллинга как с динамическим социально-психологическим явлением, которое можно и нужно рассматривать в логике принципа развития.

Буллинг в логике принципа развития. Принцип развития еще один системобразующий принцип психологии, согласно которому любое социально-психологическое явление подчинено логике изменчивости. Соответственно, понимание закономерностей, условий динамики буллинга может помочь нам преодолевать и профилактически устранять данное небезопасное социально-психологическое явление.

По мере того, как в психологии стало закрепляться понимание того, что буллинг – социально-психологическое явление, исследователи обратились к изучению закономерностей развития малой группы и возможности применения законов существования и развития группы, к рассмотрению негативных процессов в ней. Так были выявлены механизмы распространения буллинга: провоцирующий фактор (появление повода для начала издевательств); групповая динамика (формирование поддержки со стороны группы сверстников, поощрение насилия и негативизма); последствия (постоянное подавление жертв, развитие страха, тревоги, депрессии и психосоматических заболеваний) [5]. Отметим, что самый важный механизм развития буллинга протекает именно в «групповой динамике», в тех социальных межличностных процессах, отношениях, взаимодействии, которые формируются внутри группы. Один и тот же «провоцирующий фактор» в одних условиях групповой динамики запустит системное агрессивное подавление одного из членов группы, но в другой группе этот же провоцирующий фактор не сработает, так как натолкнется на иные групповые процессы, иные принятые в группе правила и нормы группового взаимодействия. Мы полностью поддерживаем идею высокой взаимосвязи особенностей протекания буллинга и динамики группы. Наш опыт позволяет утверждать, что именно через работу с групповой динамикой, с целенаправленной пси-

хосоциальной корректировкой групповых процессов можно обеспечивать профилактику и преодоление буллинга в образовательной среде.

Разработка форм, методов, средств практической психологической и социально-психологической работы и есть ключевое, наиболее разработанное направление реализации принципа развития в способе поддержания психологической безопасности и преодолении уже возникших рисков и опасностей развития личности в образовательной среде.

Решение данной задачи видится исследователями и практиками и на уровне фиксации правил, стандартов, норм социализации, которые могут создать профилактический заслон от буллинга и других форм небезопасного поведения в образовательной среде.

Примерами подобных стандартов благополучной, безопасной образовательной среды могут быть следующие: создание благоприятной психологической атмосферы в образовательных учреждениях; проведение профилактических мероприятий, направленных на повышение уровня эмпатии и взаимопонимания среди учащихся; формирование социальных установок, осуждающих любые формы дискриминации и насилия; обучение педагогов техникам выявления признаков буллинга и реагирования на них [8].

В психологии и педагогике накоплены и продолжают разрабатываться программы, конспекты, сценарии занятий, которые могут применяться на этапе преодоления буллинга. Принцип развития в данном случае используется в логике постфактум-воздействия. При этом по-прежнему очевидным для исследователей и практиков является понимание того, что работа на опережение, профилактику гораздо эффективнее, чем работа по устранению возникшей проблемы.

Задача психологов и педагогов заключается в том, чтобы в логике принципа развития создать такие условия функционирования образовательной среды, чтобы в нее были встроены психологические и социально-психологические механизмы и ресурсы, которые автономно, без подключения взрослых будут защищать образовательное пространство, поддерживать его безопасность и благополучие.

Обобщая проведенный анализ, отметим, что проблема буллинга как показателя психологически небезопасной образовательной среды очень сложная, многогранная. Каждый конкретный случай требует внимательного изучения ее причин и механизмов распространения. Методологические принципы психологии позволяют использовать концептуальные рамки, обеспечивающие более глубокое понимание сущности, истоков и динамики данного социально-психологического явления, помогают разработать эффективные меры поддержания психологической безопасности образовательной среды.

Список литературы

1. Агасян А. Обзор современных представлений о буллинге как социально-психологическом явлении и его гендерных особенностях // *Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология*. 2021. №4. С. 27–38.
2. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // *Психология. Журнал ВШЭ*. 2013. Т. 10. №3. С. 149–159.
3. Григорьева С.И. Буллинг как проявление жестокого обращения в среде подростков // *Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических, педагогических и лингводидактических исследований: материалы международной научно-практической конференции, Мытищи, 13–14 апреля 2022 года*. М., 2022. С. 308–312.
4. Грдяева Л.Н. Буллинг как фактор психологической опасности образования // *Психолого-педагогический поиск*. 2022. №1(61). С. 83–97.
5. Дахин А.Н. Буллинг в школе и не только... // *Сибирский педагогический журнал*. 2015. №6. С. 208–215.
6. Костенко Е.С., Бакунович С.Ю. Психологические предпосылки буллинга // *Лучшая студенческая статья 2017: сборник статей XII Международного научно-практического конкурса: в 2 ч., Пенза, 20 декабря 2017 года*. Ч. 2. Пенза, 2017. С. 283–285.

7. Кривцова С.В., Шапкина А.Н., Малыгина М.П. Школьный буллинг: прояснение понятий // Вопросы психологии: научный журнал. 2019. №3. С. 17–28.
8. Малявина С.С. Буллинг в школе: теоретический анализ проблемы // Исследовательская работа и креативный потенциал учительско-ученических сообществ в условиях цифровизации образования: материалы XI Международной научно-методической конференции. Волгоград, Котово, 21–22 марта 2024 г. М., 2024. С. 101–106.
9. Шевченко Е.В. Буллинг в школе и порядок выявления потенциальных жертв и преследователей // Психологическая студия: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова. Витебск, 2016. Выпуск 8. С. 227–228.

* * *

1. Agasiyan A. Obzor sovremennykh predstavlenij o bullinge kak social'no-psihologicheskom yavlenii i ego gendernyh osobennostyah // Innovacionnaya nauka: Psihologiya, Pedagogika, Defektologiya. 2021. №4. S. 27–38.
2. Bochaver A.A., Hlomov K.D. Bulling kak ob'ekt issledovaniy i kul'turnyj fenomen // Psihologiya. Zhurnal VShE. 2013. T. 10. №3. S. 149–159.
3. Grigor'eva S.I. Bulling kak proyavlenie zhestokogo obrashcheniya v srede podrostkov // Aktual'nye problemy teorii i praktiki psihologicheskikh, psihologo-pedagogicheskikh, pedagogicheskikh i lingvodidakticheskikh issledovaniy: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Mytishchi, 13–14 aprelya 2022 goda. M., 2022. S. 308–312.
4. Gridyaeva L.N. Bulling kak faktor psihologicheskoy opasnosti obrazovaniya // Psihologo-pedagogicheskij poisk. 2022. №1(61). S. 83–97.
5. Dahin A.N. Bulling v shkole i ne tol'ko... // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2015. №6. S. 208–215.
6. Kostenko E.S., Bakunovich S.Yu. Psihologicheskie predposylki bullinga // Luchshaya studencheskaya stat'ya 2017: sbornik statej XII Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo konkursa: v 2 ch., Penza, 20 dekabrya 2017 goda. Ch. 2. Penza, 2017. S. 283–285.
7. Krivcova S.V., Shapkina A.N., Malygina M.P. Shkol'nyj bulling: proyasnenie ponyatij // Voprosy psihologii: nauchnyj zhurnal. 2019. №3. S. 17–28.
8. Malyavina S.S. Bulling v shkole: teoreticheskij analiz problemy // Issledovatel'skaya rabota i kreativnyj potencial uchitel'sko-uchenicheskikh soobshchestv v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya: materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. Volgograd, Kотово, 21–22 marta 2024 g. M., 2024. S. 101–106.
9. Shevchenko E.V. Bulling v shkole i poryadok vyyavleniya potencial'nyh zhertv i presledovatelej // Psihologicheskaya studiya: sbornik statej studentov, magistrantov, aspirantov, molodyh issledovatelej kafedry prikladnoj psihologii VGU imeni P.M. Masherova. Vitebsk, 2016. Vypusk 8. S. 227–228.



The problem of bullying in the context of psychological safety of educational environment

The article analyzes the problem of bullying in the context of the psychological safety of the educational environment. The article provides the theoretical analysis of the problem of bullying in the logic of the basic principles of psychology: consistency, determinism and development, which allows us to find answers to the following questions: what is bullying, what factors have influence on its appearance, how bullying changes and develops, and what logic this development follows.

Keywords: *bullying, psychological safety, the principle of consistency, the principle of determinism, the principle of development, social group.*

(Статья поступила в редакцию 17.10.2025)

**Е.В. СЕМЕЛЕВА,
Е.В. ПЛИГИНА,
Н.М. СЕЛЕЗНЕВА**
Саранск

ОБРАЗОВАНИЕ ПОСЛЕ СВО: ПУТЬ К НОВЫМ ВЕРШИНАМ В МИРНОЙ ЖИЗНИ

Анализируется процесс адаптации участников СВО к мирной жизни через высшее образование. Рассматривается значимость господдержки, в частности, роли Фонда «Защитники Отечества», который предлагает программы профессиональной переподготовки, повышения квалификации и содействия трудоустройству в целях оказания помощи ветеранам освоить новые специальности, интегрироваться в гражданское общество и реализовать свой потенциал, открывая новый жизненный этап.



Ключевые слова: *ветераны СВО, социальная адаптация, высшее образование, Фонд Защитники Отечества.*

Возвращение с зоны боевых действий – это начало нового, важного этапа в жизни каждого участника специальной военной операции (далее – СВО). Завершив одну ответственную миссию, многие задумываются о том, как успешно адаптироваться к мирной жизни, найти свое место и реализовать потенциал. Одним из ключевых инструментов для достижения этих целей является высшее образование [1, с. 44; 2, с. 60; 9, с. 113; 10, с. 97]. Данная статья посвящена тому, как бывшим участникам СВО продолжить или начать свой образовательный путь, почему это важно, какие направления могут быть наиболее перспективными, как преодолеть возможные трудности.

Правительство Российской Федерации уделяет значительное внимание поддержке ветеранов боевых действий, в том числе участников специальной военной операции, предлагая им различные программы для обучения, переобучения и повышения квалификации, а также для содействия в трудоустройстве [6, с. 97]. Основным координатором и оператором этих программ, особенно для участников СВО, является Государственный фонд поддержки участников специальной военной операции «Защитники Отечества» [3, с. 88; 4, с. 409; 5, с. 119]. Это ключевая структура, созданная специально для комплексной поддержки ветеранов СВО и их семей. Через Фонд ветераны могут получить такие виды образовательной поддержки, как профессиональная переподготовка и повышение квалификации. Сотрудники Фонда индивидуально подходят к каждому ветерану, помогая определить востребованные на рынке труда профессии и организовав обучение на базе различных образовательных учреждений. Цель – помочь ветеранам освоить новые специальности или улучшить существующие навыки для успешной интеграции в гражданскую жизнь [7, с. 340; 8, с. 470]. Также представители Фонда содействуют в трудоустройстве. После обучения оказывается помощь в поиске работы, организации собеседований, адаптации на новом рабочем месте. Ветеранам, желающим начать собственное дело, могут быть предложены курсы по основам предпринимательства, бизнес-планированию и управлению. За каждым ветераном закрепляется социальный координатор, который помогает подобрать подходящую программу обучения, учитывая его потребности, состояние здоровья и предыдущий опыт.

В РФ действуют также Государственные программы переподготовки и повышения квалификации, организуемые через центры занятости населения и Минтруд России. Ве-

тераны боевых действий, как и другие категории граждан, могут воспользоваться государственными программами профессионального обучения и дополнительного профессионального образования, реализуемыми в рамках федеральных проектов (например, национального проекта «Демография»). Эти программы направлены на освоение новых профессий, востребованных на региональном рынке труда; получение дополнительного профессионального образования и подтверждение квалификации. Финансирование обучения в рамках таких программ осуществляется за счет бюджета.

Помимо федеральных инициатив, многие субъекты Российской Федерации разрабатывают и внедряют свои собственные программы поддержки ветеранов, которые могут включать региональные гранты на обучение, дополнительные курсы и семинары, программы адаптации и сопровождения. Например, в Республике Мордовии успешно стартовала программа профессиональной переподготовки «Герои среди СВОих», являющаяся региональным аналогом федерального проекта «Время героев», инициированного Президентом РФ Владимиром Путиным. Республика одной из первых в стране запустила этот проект. Программа нацелена на людей, проявивших мужество и героизм при защите Родины, многие из которых имеют государственные награды за участие в СВО – таких среди зачисленных 42 человека (2025 г.). К образовательному процессу в Республике Мордовии привлечены лидеры промышленности, экономики, представители предприятий, общественных и спортивных организаций. Программа призвана не только дать новые навыки, но и стать важной коммуникативной площадкой для обмена знаниями и опытом. Программа, разработанная ведущими специалистами МГУ им. Н.П. Огарева и РАНХиГС, включает четыре модуля, сочетающие образовательный блок с культурно-досуговыми, спортивными и семейными мероприятиями.

Получение высшего образования после СВО – это не просто возможность получить диплом, а еще и стратегическая инвестиция в свое будущее, эффективный инструмент для успешной реинтеграции в гражданское общество:

1. Профессиональная реализация и карьерный рост: высшее образование открывает двери к более высокооплачиваемым и интересным должностям. Оно дает необходимые знания и навыки для построения успешной карьеры, повышения квалификации и конкурентоспособности на рынке труда.

2. Социальная адаптация и ресоциализация: учеба в вузе – это новая социальная среда, возможность познакомиться с новыми людьми, расширить круг общения, обрести новые интересы и смыслы. Это помогает постепенно переключиться с военных реалий на мирную жизнь.

3. Личностное развитие: образовательный процесс стимулирует интеллектуальное развитие, критическое мышление, учит решать сложные задачи и адаптироваться к меняющимся условиям. Это путь к самопознанию и реализации своего потенциала.

4. Востребованность на рынке труда: многие современные профессии требуют наличия высшего образования. Получив его, участники данного процесса становятся более востребованными специалистами, что обеспечивает им стабильность и уверенность в завтрашнем дне.

5. Психологическая стабильность: наличие конкретной цели и ежедневных задач, связанных с учебой, помогает структурировать время, отвлечься от тяжелых воспоминаний и сконцентрироваться на созидательной деятельности.

Выбор направления обучения – очень индивидуальный процесс, зависящий от личных интересов, склонностей, уже имеющегося опыта и жизненных целей. Однако можно выделить несколько областей, которые могут быть особенно актуальны для бывших участников СВО:

1. Информационные технологии (ИТ): программирование, кибербезопасность, анализ данных, системное администрирование. Сегодня наблюдается высокий спрос на специалистов ИТ, плюс являются возможность удаленной работы и хорошие зарпла-

ты. Многие военные обладают логическим мышлением и навыками быстрого освоения техники, что может стать отличной основой для дальнейшего освоения.

2. *Инженерные и технические специальности*: строительство, машиностроение, энергетика, робототехника, электроника – это востребованные и практико-ориентированные профессии. Многие участники СВО могли получить технический опыт во время службы, который можно углубить и систематизировать в вузе. Дисциплина и умение работать в команде, присущие военным, очень ценятся в этих областях.

3. *Менеджмент и управление*: государственное и муниципальное управление, управление проектами, логистика, HR-менеджмент. Военный опыт часто включает в себя навыки руководства, планирования, принятия решений в стрессовых ситуациях. Эти компетенции отлично трансформируются в гражданские управленческие должности.

4. *Юриспруденция и право*: юрист, правовед, эксперт по правовым вопросам. Понимание законов и правовой системы может быть полезно как в личной жизни, так и в профессиональной деятельности (например, в сфере социальной защиты, работы с ветеранами).

5. *Психология и социальная работа*: клиническая психология, социальная педагогика, реабилитация. После пережитого опыта многие могут испытывать потребность помогать другим, особенно тем, кто столкнулся с аналогичными трудностями. Эмпатия и понимание человеческой психики могут стать основой для успешной карьеры в этих областях.

6. *Педагогика*: учитель, преподаватель. Возможность передавать знания и опыт молодому поколению, вносить вклад в воспитание и образование. Устойчивость и дисциплина, присущие военным, могут быть очень полезны в педагогической деятельности.

Несмотря на все преимущества и мотивацию, путь к высшему образованию может быть сопряжен с рядом вызовов. Во-первых, сказывается длительный перерыв в учебе: участники СВО могли закончить школу давно, и знания, необходимые для сдачи ЕГЭ, возможно, устарели или вовсе отсутствуют. Во-вторых, пережитый опыт может влиять на концентрацию внимания, усидчивость, способность к обучению. Возможны тревожность, посттравматический стрессовый синдром (далее – ПТСР). Разница в возрасте, мировоззрении и жизненном опыте со вчерашними школьниками может создавать барьеры в общении и чувство отстраненности. В-третьих, сохраняется недостаток осведомленности о льготах, программах поддержки и алгоритмах поступления участников СВО. Присутствуют финансовые вопросы: хотя предусмотрены льготы, могут возникать текущие расходы, связанные с обучением и проживанием.

Государство и образовательные учреждения активно работают над созданием условий для комфортного получения образования участниками СВО. Федеральным законом предусмотрена отдельная квота приема на бюджетные места для детей участников СВО и самих участников боевых действий. Это значительно упрощает поступление. Прием без вступительных испытаний предусмотрен также для Героев Российской Федерации, лиц, награжденных тремя орденами Мужества, преимущественное право зачисления при прочих равных условиях. Многие вузы открывают бесплатные подготовительные отделения для участников СВО, где можно освежить знания по основным предметам (русский язык, математика, история и др.) и подготовиться к вступительным испытаниям. Действует психологическая поддержка и адаптация, работают специализированные центры реабилитации. Обращение в такие центры может помочь справиться с ПТСР и другими психологическими сложностями до или во время учебы. Активное участие во внеучебной жизни вуза поможет найти единомышленников и быстрее адаптироваться. Поиск и создание групп поддержки с другими ветеранами-студентами может обменяться опытом и справиться с трудностями.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что возвращение участников СВО с зоны боевых действий – это не финал, а начало глубокой трансформации, требу-

ющей поддержки и новых возможностей. Высшее образование выступает в этом контексте не просто инструментом для получения диплома, а стратегическим ресурсом для личностного роста, профессиональной переориентации и успешной интеграции в мирную жизнь. Комплексный подход Правительства Российской Федерации, Федерального фонда «Защитники Отечества» с его индивидуальными программами поддержки, а также активная работа региональных властей и центров занятости, создают прочную основу для этого перехода. Примеры, подобные программе «Герои среди СВОих» в Мордовии, подтверждают эффективность целенаправленных усилий по адаптации. В конечном итоге, инвестиции в образование ветеранов – это инвестиции в будущее нашей страны, ведь их мужество, стойкость и уникальный жизненный опыт, приумноженные новыми знаниями, станут бесценным вкладом в развитие гражданского общества и экономики России.

Список литературы

1. Богачев А.М., Теплых Г.И., Кавчук П.Н. Формирование общероссийской гражданской идентичности на освобожденных в ходе СВО территориях: риски и перспективы // Психология и психотехника. 2023. №3. С. 44–52.
2. Гончаров В.В., Нагайцев В.В., Петренко Е.Г. Институт общественного контроля в России как инструмент централизации системы публичного управления в период проведения СВО // Национальная безопасность / Nota Bene. 2024. №1. С. 60–72.
3. Журавлева М.А., Берестова Л.И. Приоритеты государственной политики по организации социальной защиты участников СВО // Государственная служба. 2023. Т. 25. №4(144). С. 88–93.
4. Иванова А.С., Исмагилова А.Р., Смирнова Д.А. О фонде поддержки участников специальной военной операции «Защитники Отечества» // Молодой ученый. 2023. №51(498). С. 409–411.
5. Корякин В.М. Государственный фонд «Защитники Отечества» как специальный субъект военно-социальной политики Российской Федерации // Военное право. 2024. №3(85). С. 119–130.
6. Лотова И.П. Психологическая помощь военнослужащим - участникам боевых действий, уволенным в запас или в отставку, и членам их семей: основные положения // Отечественный журнал социальной работы. 2023. №2(93). С. 97–103.
7. Михеев Д.С., Александрова Е.В. Защитники Отечества - новая элита России // Вестник Марийского государственного университета. Серия: Исторические науки. Юридические науки. 2024. Т. 10. №4(40). С. 340–345.
8. Стурза О.В., Островская Н.Б. Особенности финансово-правового статуса Государственного Фонда поддержки участников специальной военной операции «Защитники Отечества» // Вестник науки. 2025. Т. 3. №1(82). С. 470–476.
9. Цыбаков Д.Л. Трансформации гражданского общества современной России в период специальной военной операции // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: История и право. 2023. Т. 13. №5. С. 113–123.
10. Шушпанова И.С. Особенности социально-политической консолидации российского общества и государства в условиях проведения специальной военной операции: социологический анализ // Наука. Культура. Общество. 2022. Т. 28. №4. С. 97–108.

* * *

1. Bogachev A.M., Teplyh G.I., Kavchuk P.N. Formirovanie obshcherossijskoj grazhdanskoj identichnosti na osvobodzhennyh v hode SVO territoriyah: riski i perspektivy // Psihologiya i psihotekhnika. 2023. №3. S. 44–52.

2. Goncharov V.V., Nagajcev V.V., Petrenko E.G. Institut obshchestvennogo kontrolya v Rossii kak instrument centralizacii sistemy publichnogo upravleniya v period provedeniya SVO // Nacional'naya bezopasnost' / Nota Bene. 2024. №1. S. 60–72.
3. Zhuravleva M.A., Berestova L.I. Prioritety gosudarstvennoj politiki po organizacii social'noj zashchity uchastnikov SVO // Gosudarstvennaya sluzhba. 2023. T. 25. №4(144). S. 88–93.
4. Ivanova A.S., Ismagilova A.R., Smirnova D.A. O fonde podderzhki uchastnikov special'noj voennoj operacii «Zashchitniki Otechestva» // Molodoj uchenyj. 2023. №51(498). S. 409–411.
5. Koryakin V.M. Gosudarstvennyj fond «Zashchitniki Otechestva» kak special'nyj sub»ekt voenno-social'noj politiki Rossijskoj Federacii // Voennoe pravo. 2024. №3(85). S. 119–130.
6. Lotova I.P. Psihologicheskaya pomoshch' voennosluzhashchim - uchastnikam boevyh dejstvij, uvolennym v zapas ili v otstavku, i chlenam ih semej: osnovnye polozheniya // Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty. 2023. №2(93). S. 97–103.
7. Miheev D.S., Aleksandrova E.V. Zashchitniki Otechestva - novaya elita Rossii // Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoricheskie nauki. Yuridicheskie nauki. 2024. T. 10. №4(40). S. 340–345.
8. Sturza O.V., Ostrovskaya N.B. Osobennosti finansovo-pravovogo statusa Gosudarstvennogo Fonda podderzhki uchastnikov special'noj voennoj operacii «Zashchitniki Otechestva» // Vestnik nauki. 2025. T. 3. №1(82). S. 470–476.
9. Cybakov D.L. Transformacii grazhdanskogo obshchestva sovremennoj Rossii v period Special'noj voennoj operacii // Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya i pravo. 2023. T. 13. №5. S. 113–123.
10. Shushpanova I.S. Osobennosti social'no-politicheskoy konsolidacii rossijskogo obshchestva i gosudarstva v usloviyah provedeniya special'noj voennoj operacii: sociologicheskij analiz // Nauka. Kul'tura. Obshchestvo. 2022. T. 28. №4. S. 97–108.



***The education after the Special Military Operation:
the way to the new heights in the peaceful life***

The process of adaptation of the participants of the Special Military Operation to the peaceful life by the means of higher education is analyzed. There is considered the significance of the state support, the role of the Fund “The Defenders of the Matherland” in particular, suggesting the programs of professional retraining, further training and the support of employability in order to provide assistance to the veterans to master the new professions, to integrate to the civic society and to realize the potential, opening the new stage of life.

Key words: *veterans of the special military operation, social adaptation, higher education, Fund of the Defenders of the Fatherland.*

(Статья поступила в редакцию 23.10.2025)

Е.И. МОРОЗОВА,

Т.Г. КИСЕЛЕВА

Ярославль

**ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ
КАК СРЕДСТВО ГУМАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Ключевым фактором успешности инклюзивного образования является формирование толерантности всех участников образовательного процесса, особенно подростков.

Исследование направлено на изучение восприятия в диаде «нормотипичные подростки – подростки с ОВЗ» с учетом гендерного фактора. Результаты показали, что подростки с ОВЗ являются менее толерантными по сравнению с нормотипичными сверстниками, аналогичные результаты получены при гендерном анализе.



Ключевые слова: толерантность, интолерантность, подростки с ОВЗ, гендерные различия, инклюзивная среда, межличностное восприятие.

Благодарности. Авторы статьи выражают благодарность педагогическому коллективу, учащимся средней общеобразовательной школы №4 г. Мирный, принимавшим участие в данном исследовании.

Современная образовательная ситуация характеризуется переходом к инклюзивному обучению, которое предполагает не только физическое, но и социально-психологическое включение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в жизнь коллектива сверстников. Однако успешность инклюзии определяется не столько созданием специальных условий, сколько уровнем сформированности толерантных установок и готовности к позитивному взаимодействию у всех участников образовательного процесса. Особую остроту данная проблема приобретает в подростковом возрасте. С одной стороны, как отмечают А.Д. Машлякевич и А.В. Семенова, подростковая среда известна своей жесткостью, конформностью и высокой значимостью мнения референтной группы, что может провоцировать возникновение предубеждений и стигматизацию «непохожих» сверстников. С другой стороны, именно этот возрастной период, характеризующийся активным становлением самосознания, морально-нравственных ориентиров и социальной позиции, является сенситивным для целенаправленного формирования толерантности как личностной ценности [8]. Анализ исследований позволил выявить несколько рассогласований: во-первых, большинство работ сосредоточено исключительно на изучении отношения нормотипичных подростков к сверстникам с ОВЗ, в то время как восприятие нормотипичных сверстников со стороны самих подростков с ОВЗ и их ожидания от взаимодействия часто остаются за рамками научного поиска. Такой односторонний подход не дает целостной картины межгрупповых отношений. Во-вторых, недостаточно изученными остаются гендерные различия в проявлениях толерантности, хотя общепсихологические данные указывают на более высокий уровень эмпатии и просоциального поведения у девочек-подростков. Комплексное изучение двустороннего восприятия с учетом гендерного фактора позволит разработать более адресные и эффективные психолого-педагогические интервенции. В данной работе приведены методические рекомендации по формированию толерантности в подростковом возрасте.

Теоретический анализ проблемы толерантности

В социальной психологии и педагогике, занимающихся вопросами социальных взаимоотношений, ситуация сложилась таким образом, что внимание ученых вначале привлекло не толерантное, а противоположное ему интолерантное, агрессивное поведение. Дословный перевод термина «интолерантность» – нетерпимость. Его суть заключается в убеждении индивида или группы в том, что их система ценностей, образ жизни, принципы и взгляды являются единственно верными и недостижимыми для других. В результате все, кто отличается от них, не заслуживают принятия. При этом важно понимать, что отсутствие толерантности не всегда является полным проявлением интолерантности, о чем пишет С.Г. Ильинская [4]. Эти два противоположных типа социального поведения представляют собой крайние точки континуума, включающего различные формы поведения, в том числе нейтральные, которые нельзя однозначно отнести ни к толерантным, ни к интолерантным.

С появлением и активным внедрением инклюзивной образовательной практики в Российской системе образования наиболее подверженными интолерантному отношению оказались дети с ОВЗ. Е.А. Екжанова отмечает, что инклюзивная образовательная практика представляет собой педагогическую систему, направленную на создание условий для позитивного взаимодействия всех участников образовательного процесса: детей, педагогов и родителей [3]. К сожалению, существующие цели и принципы инклюзии реализуются лишь формально. На практике, попадая в инклюзивную среду, дети с ОВЗ и инвалидностью становятся «отрезанными» от общества здоровых сверстников, ежедневно сталкиваясь с самыми жестокими формами проявления интолерантного отношения. В связи с чем, вопрос о повышении уровня толерантности к данной категории детей является очень актуальным.

Среди основных причин интолерантного отношения к человеку с ОВЗ и инвалидностью исследователи (Н.А. Плаксина, С.В. Попова, Ф.Б. Балкизова) выделяют незнание о его потенциальных возможностях, особенностях развития, обучения и воспитания [9; 11]. Как отмечает Н.А. Плаксина, люди с ОВЗ и инвалидностью испытывают серьезные проблемы психологического характера вследствие затрудненной социализации в обществе, которые усиливаются и из-за интолерантного отношения к ним, вызванного мифами и предрассудками, являющимися частью нашей культуры [10]. В научных работах по изучению феномена «толерантности» авторы отмечают, что толерантность (или интолерантность) формируется у детей с самого раннего возраста и напрямую зависит от семейных и детско-родительских отношений, взглядов родителей, которые прививаются ребенку, а также от социальных ситуаций в обществе. В дошкольном возрасте дети по большей мере толерантны ко всем окружающим и, в частности, к сверстникам. В младшем школьном возрасте интолерантность как некий осознанный выбор может сформироваться у детей в случае переноса проекции такого отношения со значимых взрослых. В подростковом возрасте должна сформироваться подлинная, истинная толерантность, если этого не происходит, интолерантные отношения начинают приобретать социально значимую окраску [5–7]. Зачастую, жертвами буллинга и агрессии становятся подростки с ОВЗ. Именно оценка уровня толерантности / интолерантности подростков стала фокусом нашего исследования.

Методология и организация исследования

Для выявления особенностей отношения детей к сверстникам с ОВЗ в рамках инклюзивной образовательной практики и оценки уровня развития толерантности у подростков была применена методика диагностики общей и коммуникативной толерантности В.В. Бойко [1; 2]. Данная методика позволяет оценить уровень толерантности по девяти ключевым аспектам: принятие / непринятие индивидуальности человека, его особенностей; постановка себя, своего поведения в качестве эталона; консервативность и категоричность в оценке людей; отсутствие способности скрывать неприятные чувства

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

при общении; желание изменить, перевоспитать своего собеседника; склонность к тому, чтобы подстроить других под себя; неумение прощать чужие ошибки; нетерпимость к физическому / психическому дискомфорту собеседника; неспособность приспособиться к привычкам, характерам других.

Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы №4 г. Мирный. В исследовании принимали участие 167 обучающихся 6–9 классов, среди которых 160 типично развивающихся подростка и 7 человек с ограниченными возможностями здоровья различной нозологии (сенсорные нарушения, речевые нарушения, задержка психического развития).

Полученные результаты и их интерпретация

Мы предполагали, что дети, имеющие те или иные нарушения, должны быть более толерантны в своих действиях и суждениях. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице (таб. 1).

Таблица 1

Сравнение уровня толерантности у нормотипичных подростков и подростков с ОВЗ

Измеряемые признаки толерантности	Хср норма	Хср ОВЗ	U-критерий Манна-Уитни	p, вероятность ошибки
1. Принятие / непринятие индивидуальности человека, его особенностей	4,23	4,67	301.000	0.766
2. Постановка себя, своего поведения в качестве эталона	3,45	3,33	279.000	0.598
3. Консервативность и категоричность в оценке людей	4,83	6,00	354.000	0.807
4. Отсутствие способности скрывать неприятные чувства при общении	4,76	4,00	427.000	0.315
5. Желание изменить, перевоспитать своего собеседника	3,10	2,67	418.000	0.361
6. Склонность к тому, чтобы подстроить других под себя	3,42	4,33	244.000	0.373
7. Неумение прощать чужие ошибки	4,64	4,33	354.000	0.807
8. Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту собеседника	4,99	6,33	287.000	0.659
9. Плохо развитая способность приспособливаться к привычкам, характерам других	4,38	4,33	323.000	0.946
Общий уровень толерантности	37,80	40,00	311.000	0.848

Опираясь на полученные данные, мы можем сделать вывод, что подростки с ОВЗ не являются более толерантными и терпимыми в сравнении с типично развивающимися подростками. На наш взгляд, это обусловлено тем, что в подростковом возрасте межличностное общение является приоритетной формой деятельности, которая сопряжена с различными проблемами, приводящими к деструктивному взаимодействию между сверстниками. Следовательно, дети с ОВЗ могут подвергаться агрессии и буллингу со стороны сверстников, из-за чего происходит снижение уровня их общей коммуникативной толерантности и развитие интолерантности как механизма защиты.

На следующем этапе исследования мы провели гендерный анализ уровня толерантности мальчиков и девочек. Результаты представлены в таблице (таб. 2).

Таблица 2

Сравнение уровня толерантности у мальчиков и девочек

Измеряемые признаки толерантности	Хср Мальчики	Хср Девочки	U-критерий Манна-Уитни	p, вероятность ошибки
1. Принятие или непринятие индивидуальности человека, его особенностей	3,91	4,78	2745.500	0.026
2. Постановка себя, своего поведения в качестве эталона	3,53	3,34	3467.000	0.916
3. Консервативность и категоричность в оценке людей	4,74	4,96	3358.500	0.809
4. Отсутствие способности скрывать неприятные чувства при общении	4,8	4,66	3713.000	0.369
5. Желание изменить, перевоспитать своего собеседника	3,01	3,21	3271.500	0.600
6. Склонность к тому, чтобы подстроить других под себя	3	4,06	2721.500	0.021
7. Неумение прощать чужие ошибки	4,23	5,22	2936.000	0.109
8. Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту собеседника	5,29	4,55	3904.500	0.130
9. Плохо развитая способность приспосабливаться к привычкам, характерам других	4,2	4,64	3334.500	0.749
Общий уровень толерантности	36,71	39,42	3229.000	0.512

**Достоверные отличия выделены жирным шрифтом.*

В блоках «Принятие или непринятие индивидуальности человека, его особенностей» и «Склонность к тому, чтобы подстроить других под себя» девушки продемонстрировали более высокую степень неприятия и желания подстроить других под себя. Мы предполагаем, что данные показатели стали следствием того, что для девушек в период созревания вопрос внешности стоит наиболее остро, нежели чем у юношей, в связи с чем, неприятие себя может в большей степени проецироваться на неприятие окружающих. Также девушки стремятся к сохранению стабильности, определенности, уверенности в завтрашнем дне, что проявляется в ярко выраженной поляризации людей на своих и чужих. Следствием такой гендерной особенности становится склонность подстраивать других под себя. Более высокие показатели у девушек непримиримости с чужими ошибками в блоке «Неумение прощать чужие ошибки» могут быть связаны, на наш взгляд, с так называемым «черно-белым мышлением», у них более остро выражается чувство подросткового максимализма, категоричность и стремление к идеализации.

В блоке «Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту собеседника» более высокие показатели нетерпимости были нами получены у юношей. Резкое усиление в подростковом возрасте эгоцентризма, являющегося этапом формирования личности, приводит к тому, что подросток отказывается принимать любые особенности окружающих людей, которые ему доставляют дискомфорт. Отвержению любых точек зрения, кроме собственной, и эгоистичному мировоззрению более подверженными являются именно юноши, что подтверждается достоверностью отличий в данном блоке.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**:

1. Проведенное исследование опровергло исходное предположение о более высоком уровне толерантности у подростков с ОВЗ по сравнению с их нормотипичными сверстниками. Это свидетельствует о том, что опыт наличия особенностей развития не делает подростков автоматически более терпимыми, а, напротив, может способствовать формированию интолерантности как защитного механизма в ответ на возможную агрессию и социальное отторжение.

2. Выявлены статистически значимые гендерные различия в структуре коммуникативной толерантности. Девушки-подростки демонстрируют менее толерантное отношение в сфере принятия индивидуальности других и проявляют большую склонность к тому, чтобы подстраивать окружающих под себя. Юноши, в свою очередь, менее терпимы к физическому и психическому дискомфорту собеседника, что связано с усилением эгоцентризма в данном возрасте.

3. Полученные данные подчеркивают неоднородность и многокомпонентность феномена толерантности, что требует отказа от универсальных подходов к ее формированию. Для эффективной гуманизации инклюзивной образовательной среды необходимы дифференцированные программы социально-педагогической и психолого-педагогической направленности, учитывающие не только статус «нормотипичный / с ОВЗ», но и гендерную специфику, а также двусторонний характер межличностного восприятия в инклюзивном классе.

4. Практическим итогом работы является обоснование целесообразности разработки тренинговых программ и рекомендаций для педагогов-психологов, направленных на развитие толерантности, которые бы учитывали выявленные гендерные и статусные особенности, способствуя профилактике буллинга и созданию благоприятного психологического климата в инклюзивных коллективах.

По результатам проведенного исследования можно сформулировать **следующие рекомендации**:

1. Для педагогов-психологов и классных руководителей:

1.1. Разработка и внедрение адресных тренинговых программ, причем программы должны быть дифференцированы, т.е. включать для всей группы подростков общие тренинги толерантности, направленные на развитие эмпатии, навыков конструктивного общения и разрешения конфликтов. С учетом гендерных особенностей в программах для девушек сделать акцент на принятии многообразия индивидуальностей, борьбе с категоричностью и «черно-белым мышлением». С этой целью можно использовать техники, развивающие гибкость в общении и снижающие стремление перевоспитывать и подстраивать других под себя. Для юношей в тренинговых программах стоит работать над преодолением эгоцентризма и развитием чувствительности к потребностям и дискомфорту (физическому и эмоциональному) других людей, включать упражнения на распознавание и принятие эмоций других людей. В подобных тренингах для подростков с ОВЗ необходимо создать безопасное пространство для проработки негативного опыта и защитных реакций, укреплять их психологическую устойчивость (ресурсность), самооценку и формировать проактивные стратегии взаимодействия, а не защитную интолерантность.

1.2. Организация совместной деятельности. Для повышения общей толерантности можно создавать ситуации успеха для подростков с ОВЗ в групповой работе, где их сильные стороны будут востребованы, также организовывать проекты и коллективные творческие дела, требующие кооперации и взаимопомощи, где роли распределяются по способностям, а не по наличию / отсутствию диагноза; целенаправленно формировать положительный образ подростка с ОВЗ в классе, мягко подсвечивать его интересы, увлечения и компетенции.

2. Для администрации образовательных учреждений и методистов:

2.1. Создание инклюзивной культуры школы, для чего рекомендуем внедрить в программу воспитательной работы школы систематические мероприятия (не разовые акции), направленные на понимание проблем инвалидности и разнообразия как нормы; организовать повышение квалификации для всего педагогического коллектива по вопросам психологии инклюзивного образования, профилактике буллинга и особенностям коммуникации с подростками с ОВЗ и их семьями, а также разработать алгоритм действий для педагогов в ситуациях интолерантного поведения, буллинга или дискриминации.

3. Для родителей (через родительские собрания, лектории, памятки):

3.1. Проводить беседы для родителей нормотипичных подростков о важности формирования толерантности, разъясняя суть инклюзии и потенциальные причины интолерантного поведения их детей. Акцентировать внимание на роли семьи в моделировании толерантного поведения, поскольку родительские установки – ключевой фактор.

3.2. В работе с родителями учитывать гендерный фактор, а именно для родителей девушек обратить внимание на обсуждение темы принятия внешности и характеров других людей, борьбы с осуждением и категоричностью; для родителей юношей рекомендовать развивать эмоциональный интеллект, учить сыновей замечать и учитывать состояние окружающих.

4. Ключевой принцип для всех участников образовательного процесса предполагает переход от одностороннего подхода (когда толерантность должны проявлять только нормотипичные дети) к диалогическому, важно работать с установками и психологическим состоянием обеих сторон взаимодействия, создавая условия для взаимного принятия и понимания.

Список литературы

1. Бойко В.В. Коммуникативная толерантность в межличностных отношениях // Обзорение психиатрии и медицинской психологии. 1994. №1. С. 13–21.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996.
3. Екжанова Е.А. Двухкомпонентная инклюзивная модель обеспечения прав на образование детей с различным уровнем психофизического развития // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции 20–22 июня 2011 г. М., 2011. С. 23–26.
4. Ильинская С.Г. Толерантность. М., 2013.
5. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности. М., 2020.
6. Кравцов О.Г. Толерантность как единица исследования онтогенеза личности: на материале законопослушных и девиантных подростков и юношей: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
7. Кузнецова Ю.В. Психологические особенности развития толерантности и толерантного взаимодействия. [Электронный ресурс] // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. №39. URL: <https://publications.hse.ru/books/75911587?ysclid=mkjxd8gtqk676091579> (дата обращения: 21.09.2025).
8. Машлякевич А.Д., Семенова А.В. К вопросу о межличностных взаимоотношениях старших подростков // Педагогика: история, перспективы. 2021. №4. С. 77–83.
9. Плаксина Н.А. Толерантность / интолерантность как показатели отношения младших школьников к детям с особыми потребностями в общеобразовательной школе // Психологиче-

ское сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения. 2014. №1. С. 89–95.

10. Плаксина Н.А. Воспитание толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2016.

11. Попова С.В., Балкизова Ф.Б. Особенности межличностных отношений у подростков // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2015. №19. С. 61–65.

* * *

1. Bojko V.V. Kommunikativnaya tolerantnost' v mezhlichnostnyh otnosheniyah // Obozrenie psikiatrii i medicinskoj psihologii. 1994. №1. S. 13–21.

2. Bojko V.V. Energiya emocij v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugih. M., 1996.

3. Ekzhanova E.A. Dvuhkomponentnaya inkluzivnaya model' obespecheniya prav na obrazovanie detej s razlichnym urovnem psihofizicheskogo razvitiya // Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologiya: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 20–22 iyunya 2011 g. M., 2011. S. 23–26.

4. Il'inskaya S.G. Tolerantnost'. M., 2013.

5. Klepcova E.Yu. Psihologiya i pedagogika tolerantnosti. M., 2020.

6. Kravcov O.G. Tolerantnost' kak edinica issledovaniya ontogeneza lichnosti: na materiale zakonoposlushnyh i deviantnyh podrostkov i yunoshej: dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2008.

7. Kuznecova Yu.V. Psihologicheskie osobennosti razvitiya tolerantnosti i tolerantnogo vzaimodejstviya. [Elektronnyj resurs] // Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. 2014. №39. URL: <https://publications.hse.ru/books/75911587?ysclid=mkjxd8gtqk676091579> (data obrashcheniya: 21.09.2025).

8. Mashlyakevich A.D., Semenova A.V. K voprosu o mezhlichnostnyh vzaimootnosheniyah starshih podrostkov // Pedagogika: istoriya, perspektivy. 2021. №4. S. 77–83.

9. Plaksina N.A. Tolerantnost' / intolerantnost' kak pokazateli otnosheniya mladshih shkol'nikov k detyam s osobymi potrebnostyami v obshcheobrazovatel'noj shkole // Psihologicheskoe soprovozhdenie detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami v usloviyah obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya. 2014. №1. S. 89–95.

10. Plaksina N.A. Vospitanie tolerantnosti mladshih shkol'nikov k detyam s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Volgograd, 2016.

11. Popova S.V., Balkizova F.B. Osobennosti mezhlichnostnyh otnoshenij u podrostkov // Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya: problemy i rezul'taty. 2015. №19. S. 61–65.



The development of tolerance in the teenage years as the means of humanization of inclusive education

The key factor of successfulness of inclusive education is the development of tolerance of all the participants of the educational process, especially teenagers. The study is aimed at studying the perception in the dyad “teenagers with normal development - teenagers with health limitations” with consideration to the gender-based factor. The results demonstrated that the teenagers with health limitations are less tolerant than the teenagers with normal development, the same results are obtained during the gender-based analysis.

Keywords: *tolerance, intolerance, teenagers with health limitations, gender-based differences, inclusive environment, interpersonal perception.*

(Статья поступила в редакцию 08.10.2025)

**ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЦЕЛОСТНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПРОЦЕСС**

Анализируется текущее состояние процесса подготовки по программе педагогической магистратуры как элемента системы непрерывного педагогического образования, вносятся предложения по изменению. Обосновывается необходимость оптимального сочетания научно-исследовательской и научно-практической деятельности в подготовке магистров как ключевого фактора повышения уровня целостности педагогического процесса.



Ключевые слова: *высшее образование, целостный подход, целостный педагогический процесс, педагогическая магистратура, непрерывное педагогическое образования.*

Современное российское высшее образование переживает период серьезной трансформации. Согласно планам, изменения затронут как структуру высшего образования, так и его содержание. При этом одной из основополагающих является установка на то, что не должно быть потеряно качество трансформируемой системы. В данной работе мы попытаемся рассмотреть варианты изменений в педагогической магистратуре как элементе системы непрерывного педагогического образования. Для подобного анализа наиболее подходящим является, на наш взгляд, целостный подход, позволяющий проанализировать и непрерывное педагогическое образование, и магистерскую подготовку в его составе как целостные педагогические процессы.

Применительно к педагогическим процессам В.С. Ильиним был определен ряд свойств, наличие которых отражает их целостный характер. Несмотря на то, что эти свойства были выделены автором еще в середине 1980-х гг., они, на наш взгляд, не утратили своего методологического значения. Всего В.С. Ильин выделяет четыре группы свойств, которые выстраиваются в определенную таксономию: функциональные и структурные свойства, свойство единства элементов (компонентов) процесса и способность его к саморазвитию. Очевидно, что свойство единства компонентов (элементов) является одним из высших проявлений свойств структурных, а способность процесса к саморазвитию выступает в качестве одной из его наивысших функций по отношению к субъектам данного процесса [3, с. 29–33]. Таксономичность перечисленных свойств обусловливается тем обстоятельством, что при отсутствии или недостаточной представленности более ранних свойств у рассматриваемого процесса невозможно присутствие свойств более поздних. В системном анализе используется следующая совокупность характеристик: элементный состав, структура, характеризующая взаимосвязь и взаимодействие этих элементов; функции, появляющиеся и реализуемые системой вследствие этого взаимодействия. Исследуются эти характеристики в обратном порядке – по степени убывания их сложности: от определения функций системы к выявлению взаимодействий и связей между элементами, порождающими эти функции, далее к уточнению элементного состава системы (функциональный, структурный и субстратный анализ). По В.С. Ильину, в русле целостного подхода мы рассматриваем свой предмет (целостный педагогический процесс) как часть в составе целого – педагогических процессах более общего, высокого порядка, что позволяет обнаружить реализуемые им в этом целом функции; затем выявляем связи и взаимодействия, которые вызывают к жизни

эти функции; после чего переходим к уточнению элементного состава. В случае с педагогическими процессами и системами это могут быть содержание, методы, технологические приемы и т.д.

Магистратура в современной системе непрерывного педагогического образования выполняет ряд очень важных функций. Это и углубление опыта в сфере избранного вида профессиональной деятельности, и реализация возможности получить дополнительное образование, освоив смежную или совсем новую профессию, и подготовка к эффективной научной деятельности в избранной профессиональной сфере. Реализация всех этих функций сопряжена с повышенным уровнем сложности изучаемых программ и реализуемых в процессе обучения практик. Исходя из целевых установок прежних лет, с момента присоединения Российской Федерации к Болонскому процессу в 2007 г. высшее образование в нашей стране должно было обеспечить соответствие уровня подготовки своих выпускников западноевропейским стандартам (с целью взаимного признания дипломов о высшем образовании), расширение сфер академической мобильности, а также успешное продвижение своих выпускников на рынке труда. В этом направлении создавались и трансформировались образовательные стандарты высшего образования, которые в своей ныне действующей версии (ФГОС ВО 3++) должны быть сопряжены со стандартами профессиональными. Появившиеся и зафиксированные в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (статья 10 часть 5) уровни высшего образования – бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации – образуют в некотором смысле преемственное единство. Особенно это касается связки бакалавриат-магистратура, ставшей наиболее массовой и распространенной формой высшего образования. Непрерывность образования на этих уровнях подтверждается статистическими данными: в период с 2016 по 2023 гг. доля студентов магистратуры до 25 лет (т.е. поступивших в магистратуру сразу или вскоре после окончания бакалавриата) составляла большинство – 62–75% от общей численности [8, с. 20–21]. Таким образом, современная магистратура является логическим завершением обучения на уровне бакалавриата, выпускники которого до сих пор воспринимаются многими работодателями как «недоспециалисты» и испытывают серьезные затруднения с выходом на рынок труда [1, с. 466]. Не изменила полностью эту ситуацию даже добавленная в виде исключения специально для педагогического образования система «двойного бакалавриата» (направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» сроком обучения в 5 лет). В этой связи понятной становится серьезная практическая ориентированность магистерской подготовки, также нашедшая свое отражение в действующих федеральных стандартах. Однако в магистратуре, помимо сугубо профессиональной подготовки, на сегодняшний день отчетливо просматривается еще одна образовательная линия – подготовка к систематической научно-исследовательской деятельности в избранной сфере деятельности [8, с. 6]. Все это полностью согласуется с концепцией научного образования В.С. Леднева и его коллег, согласно которой существует три основных отрасли или сферы образования: общее, профессиональное и научное, которые по-разному представлены на различных его уровнях [4, с. 33–34]. Уровень высшего образования, согласно данной концепции, в наибольшей степени насыщен образованием профессиональным и параллельно с ним – двумя сквозными линиями – основным и научным образованием.

Важно отметить, что высшее образование, как в ныне действующей системе, так и в русле планируемых изменений, является неоднородным. В нем четко прослеживаются два подуровня: согласно существующей в настоящее время структуре, это бакалавриат-специалитет и магистратура; а согласно проекту изменений в структуре высшего образования, это базовое высшее образование и специализированное высшее образование. И если на первом подуровне ожидаемо доминирует профессиональная составляющая, то на втором главенствование ее не так очевидно. Более понятным и ожида-

емым в содержании образования в магистратуре, в соответствии с концепцией В.С. Леднева, было бы доминирование научной составляющей. Ведь именно эта сфера образования должна быть ведущей на следующем уровне образования (высшем), способствовать подготовке кадров высшей квалификации, согласно ныне действующей структуре, или аспирантуре (адъюнктуре), согласно проекту изменений в структуре высшего образования. Тогда выстраивается следующая структура: общее среднее образование с преобладанием в нем сферы собственно общего образования и усиливающихся к его окончанию линий профессионального и научного образования как связующее звено и адаптационная модель к освоению следующего уровня образования – высшего, где главенствующей сферой становится профессиональное образование; а сквозные линии общего и научного образования выступают структурными элементами, обеспечивающими целостность системы непрерывного педагогического образования. Важным обстоятельством в этом плане является то, что согласно предлагаемым Минобрнауки изменениям, уже на уровне высшего образования (не специализированного) одним из основных результатов предполагается полноценное освоение профессиональных компетенций в согласовании с соответствующим профессиональным стандартом. Таким образом, на следующем уровне ожидаемой является сфера научного образования и подкрепляющие ее структурообразующие линии общего и профессионального образования. Однако, согласно планируемым изменениям, в этой системе выше находится еще два уровня – специализированное высшее образование, для педагогического образования представленное в виде магистратуры, и аспирантура, выделенная в отдельный уровень образования. Таким образом, если для аспирантуры все более-менее ясно: там ведущей сферой будет научное образование, сохранившее рудиментарные формы общего и профессионального образования, то для магистратуры просматривается ситуация «витязя на распутье». С одной стороны, это уже не в чистом виде профессиональная подготовка, с другой – еще и не полностью научная деятельность.

Поскольку, согласно проекту, педагогическая магистратура предполагается исключительно на основе профессиональной педагогической подготовки на уровне базового высшего образования, нам представляются здесь такие варианты. Во-первых, магистратура, реализующая научное образование с целью подготовки своих выпускников к прикладным научным исследованиям (руководство или участие в исследовательских проектах) в педагогической сфере. Ведь педагогика, в первую очередь, – прикладная наука, педагогическая практика остро нуждается в квалифицированных разработчиках методических и технологических средств, доводящих уже существующие педагогические концепции до стадии практической реализации (производя практико-методические и конструктивно-технические знания, согласно терминологии Г.П. Щедровицкого [9, с. 53–57]). Во-вторых, магистратура может удовлетворять спрос на подготовку к систематической научно-исследовательской деятельности, ориентированной на производство нового научного знания в педагогике, обеспечивающего реализацию нормативной и прогностической функций педагогической науки. В-третьих, возможно сочетание первого и второго вариантов в различных пропорциях. У каждого варианта имеются и позитивная, и негативная стороны. Чтобы лучше осознать, какой из вариантов является наиболее предпочтительным с точки зрения целостного подхода, то есть обеспечивает магистратуре возможность быть полноценной частью в составе целого – непрерывного педагогического образования, – обратимся к анализу структурных характеристик магистерской подготовки.

Программа современной педагогической магистратуры, согласно ныне действующей версии Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), включает 3 основных блока: дисциплины, практики и итоговая аттестация. Первые два блока подразделяются на 2 части – обязательную и формируемую участниками образовательных отношений. При этом блок дисциплин построен по модульному принци-

пу, каждый модуль реализует какую-либо определенную направленность и включает несколько дисциплин, обеспечивая полноценное формирование группы компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных).

Относительно планируемых изменений на уровне специализированного высшего образования, соответствующего уровню магистратуры, мы можем судить в основном на основе тех программ, которые реализуются в пилотных вузах, определенных указом Президента РФ №343 от 12.05.2023 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» [6]. Так, в одном из них – Московском авиационном институте (национальном исследовательском университете) – предложена следующая модель. После поступления каждый студент получает возможность выстроить свой собственный образовательный маршрут в несколько этапов. На первом этапе в конце первого семестра обучения уточняется направление подготовки, а затем по окончании второго семестра определяется объект исследования и трек, на основании которых осуществляется уточнение специализации. Треков предлагается два: 1) профессиональный, ориентированный на самореализацию в одном из приоритетных направлений технологического развития; 2) исследовательский, связанный с самореализацией в научно-исследовательской сфере. Возможность для поступления в аспирантуру предоставляет исследовательский трек. Образовательная программа построена по модульному принципу. В нее входят модули двух видов: «ядра» (фундаментальный, цифровых компетенций, бизнеса) и профессиональный (специализации, перспективных технологий, педагогики (только в рамках исследовательского трека)). Системообразующей при освоении данной программы является проектная деятельность, реализующаяся на протяжении всего обучения и включающая выполнение нескольких различных проектов, интегрирующихся в комплексной выпускной квалификационной работе, защита которой и ознаменовывает процесс обучения. Программой также предусмотрена распределенная практика, которая проходит в течение первых трех семестров на базе предприятий, а также лабораторий и научных центров университета [5].

Как видим, в одном из пилотных вузов по внедрению новой модели высшего образования реализуется третий из рассмотренных нами вариантов – компромиссный, что представляется вполне разумным, поскольку дает возможность выстроить максимально гибкую траекторию профессионального становления студента. При этом следует отметить, как показывают исследования, научно-исследовательская направленность магистерской подготовки более востребована среди недавних выпускников бакалавриата, в то время как профессионально-практическая – среди более старших абитуриентов [8, с. 6]. Целостность данной структуры обеспечивается через содержание (оно выстроено по принципу взаимодополнения), организацию образовательного процесса (оно выстроено по принципу возрастания сложности и этапности в освоении различных элементов содержания), деятельность студентов (организуется в иерархической зависимости – есть ведущая (проектная) и сопутствующие ей деятельности (в рамках учебного процесса и распределенной практики)), а также системообразующий элемент – выпускную квалификационную работу, разрабатываемую в процессе всех перечисленных видов деятельности.

Единство элементов в педагогическом процессе подготовки магистров в сфере педагогики и образования обеспечивается за счет их тесной связи и взаимозависимости внутри образовательной программы. Блоки дисциплин и практик взаимосвязаны в силу того, что каждая из практик, предусмотренных учебным планом, обеспечивает практическую реализацию тех компетенций, которые формируются дисциплинами соответствующего модуля, а итоговая аттестация призвана обеспечить возможность для полноценного раскрытия этих компетенций в процессе выполнения экзаменационных заданий-кейсов. Кроме того, практики в составе магистерской программы призваны также обеспечить полноценное освоение тех видов деятельности, на которые ориентирова-

на подготовка по соответствующей магистерской программе (в педагогическом образовании это могут быть педагогическая, проектная, методическая, организационно-управленческая, культурно-просветительская деятельность, сопровождение, а также научно-исследовательская деятельность). Обеспечивая это единство элементов внутри себя, магистерская подготовка также образует единство с другими уровнями образования – бакалавриат-специалитет на уровне ниже и аспирантура на уровне выше. Однако, как показывает практика, этот момент чаще всего подвержен нарушениям. Так довольно часто наблюдается дублирование дисциплин и практик с уровня бакалавриата в программах магистратуры [2]. В свою очередь, аспирантская подготовка во многом воспроизводит программы методологического блока магистратуры. В результате этого для обеспечения единства в перечисленных уровнях как элементах целостного процесса непрерывного педагогического образования необходимо избегать прямого дублирования, заменяя его на более продуктивный концентрический принцип построения программ, обеспечивающий восходящее движение «по спирали». В данном случае мы можем лишь высказать пожелание и выразить надежду, что в процессе предполагаемых изменений в системе высшего педагогического образования данное обстоятельство будет учтено. Ведь главная составляющая единства процессов обучения на бакалавриате-специалитете, магистратуре, аспирантуре (или в предполагаемом новом варианте – базовом высшем, специализированном высшем, аспирантуре) – это реализация генеральной цели непрерывного педагогического образования – становление профессионала-педагога, будь то педагог-практик, прикладник или педагог-исследователь, ученый.

Еще одним аспектом единства компонентов педагогического образования в магистратуре может стать взаимопроникновение деятельности в составе практик и практической педагогической деятельности, которую уже реализуют многие студенты магистратуры. Здесь мы основываемся на данных исследования коллектива ученых Института образования НИУ «ВШЭ», где отмечается, что существенная часть студентов, обучающихся в магистратуре, совмещает учебу с профессиональной деятельностью, так или иначе связанной с их специальностью [8, с. 46–48]. Правда, в указанном источнике не выделяется отдельно педагогическая магистратура, однако наши собственные наблюдения в данном аспекте, проводившиеся в течение 13 лет над магистрантами, обучающимися по направлению «Педагогическое образование», подтверждают приведенное утверждение и применительно к магистрантам-педагогам. В случае адаптации заданий по практикам к особенностям выполняемой магистрантами профессиональной деятельности, а также установления более гибких графиков представления отчетности, учитывающих циклограммы этой деятельности на рабочих местах, такое совмещение работы и учебы могло бы из слабой стороны учебного процесса превратиться в его достоинство и обеспечить еще один аспект единства педагогического процесса.

Способность к саморазвитию процесса магистерской подготовки в структуре непрерывного педагогического образования, на наш взгляд, может проявляться через такие внешние признаки, как поступление в аспирантуру с последующим результатом – успешным выполнением и защитой кандидатской диссертации, а также успешное трудоустройство и последующее саморазвитие в избранной профессиональной сфере.

Таким образом, мы можем констатировать наличие определенных признаков как в ныне действующей педагогической магистратуре, так и в перспективных планах ее трансформации, так или иначе соответствующих целостным свойствам педагогического процесса.

В системе непрерывного педагогического образования магистратура выполняет такие функции, как углубление опыта профессиональной деятельности, предоставление дополнительного образования, подготовка к научно-практической и научно-исследовательской деятельности в сфере педагогики и образования. В современной педагогической магистратуре, в соответствии с концепцией научного образования В.С. Леднева, а

также с учетом запросов общества и рынка труда, ожидается реализация подготовки к систематической научно-исследовательской деятельности (исследовательский трек) в сочетании с подготовкой к научно-практической деятельности в педагогической сфере (профессиональный трек), обеспечиваемые соответствующей целостной структурой содержания и организации образовательного процесса, а также деятельности студентов, в которой в качестве системообразующего элемента выступает выполнение выпускной квалификационной работы. Степень и характер сочетания этих двух составляющих являются ключевыми факторами профессиональной успешности будущих выпускников магистратуры, а, следовательно, и целостности педагогического процесса в ней.

Список литературы

1. Андропова И.В., Лаптева Н.В. Болонский процесс как фактор политики реформирования системы высшего образования в современной России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2020. Т. 20. №4. С. 464–469.
2. Ворона А.А., Виноградов А.С. Перспективы развития системы высшего образования в Российской Федерации под влиянием трансформационных изменений. [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. №5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/50PDMN523.pdf> (дата обращения: 12.09.2025).
3. Грачев К.Ю., Пичугина В.К. Методология целостного учебно-воспитательного процесса в системе непрерывного образования: учебное пособие. Волгоград, 2016.
4. Леднев В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. М., 2002.
5. Прием студентов Московского авиационного института. [Электронный ресурс]. URL: <https://priem.mai.ru/spec> (дата обращения: 12.09.2025).
6. Указ от 12 мая 2023 г. №343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005> (дата обращения: 12.09.2025).
7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <https://zakonobobrazovani.ru> (дата обращения: 12.09.2025).
8. Хавенсон Т.Е., Корчак А.Э., Реута А.Ф., Озерова М.В. Магистратура в России: тенденции, противоречия и перспективы развития. М., 2025.
9. Щедровицкий Г.П., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. М., 1992.

* * *

1. Andronova I.V., Lapteva N.V. Bolonskij process kak faktor politiki reformirovaniya sistemy vysshego obrazovaniya v sovremennoj Rossii // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sociologiya. Politologiya. 2020. T. 20. №4. S. 464–469.
2. Vorona A.A., Vinogradov A.S. Perspektivy razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya v Rossijskoj Federacii pod vliyaniem transformacionnyh izmenenij. [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2023. T. 11. №5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/50PDMN523.pdf> (data obrashcheniya: 12.09.2025).
3. Grachev K.Yu., Pichugina V.K. Metodologiya celostnogo uchebno-vospitatel'nogo processa v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie. Volgograd, 2016.
4. Lednev V.S. Nauchnoe obrazovanie: razvitie sposobnostej k nauchnomu tvorchestvu. M., 2002.
5. Priem studentov Moskovskogo aviacionnogo instituta. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://priem.mai.ru/spec> (data obrashcheniya: 12.09.2025).
6. Ukaz ot 12 maya 2023 g. №343 «O nekotoryh voprosah sovershenstvovaniya sistemy vysshego obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005> (data obrashcheniya: 12.09.2025).
7. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. №273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://zakonobobrazovani.ru> (data obrashcheniya: 12.09.2025).

8. Havenson T.E., Korchak A.E., Reuta A.F., Ozerova M.V. Magistratura v Rossii: tendencii, protivorechiya i perspektivy razvitiya. M., 2025.

9. Shchedrovickij G.P., Rozin V., Alekseev N., Nepomnyashchaya N. Pedagogika i logika. M., 1992.



Training of students of Master's degree in the system of continuous pedagogical education as a holistic pedagogical process

The current state of the training process in the context of the program of pedagogical Master's degree as the element of the system of continuous pedagogical education is analyzed. The suggestions for modification are introduced. The necessity of the balance of the scientific research and the research and practice activity in the training process of students of Master's degree as the key factor of increasing the level of the integrality of the pedagogical process is substantiated.

Keywords: higher education, holistic approach, holistic pedagogical process, pedagogical master's degree, continuous pedagogical education.

(Статья поступила в редакцию 15.10.2025)

Ж.С. БУДАРИНА,

О.Д. ШМЕЛЕВА

Волгоград

**АНАЛИЗ ОПЫТА ПРОХОЖДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ
ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Анализируются понятия «практика» и «педагогическая практика». Представлены результаты проведенного среди студентов 5 курса опроса с целью выявления качества прохождения производственной педагогической практики по первому иностранному языку (китайский язык). Описывается содержание практики, рассматриваются основные проблемы при прохождении практики на основе опроса студентов.



Ключевые слова: *практика, педагогическая практика, условия эффективности, этапы практики, анкетирование, рефлексия.*

Проблематика организации и результатов производственной практики находится в поле внимания современной педагогической науки. Исследуются результаты прохождения производственной, педагогической практики студентами как фактора формирования социально-личностной компетенции будущего специалиста [6], условия и сред-

ства развития профессиональных компетенций у будущих педагогов в процессе прохождения производственной практики [1], инновационные подходы в оценке учебно-профессиональных достижений студентов на педагогической практике [4] и другие аспекты проблемы.

Наше исследование посвящено изучению вопросов качества организации и прохождения производственной практики студентами 5 курса Института иностранных языков Волгоградского государственного социально-педагогического университета направления 44.03.05 «Педагогическое образование», профили – китайский язык, английский язык, а также анализу влияния практики на формирование готовности будущего педагога к профессиональной деятельности.

Актуальность изучения особенностей прохождения педагогической практики является своевременным и важным направлением работы, во-первых, потому что это ключевая задача в рамках подготовки будущих педагогов; во-вторых, прохождение практики предоставляет студентам возможность апробации теоретических знаний в условиях реальной образовательной среды, что способствует формированию профессиональных компетенций и ознакомлению с особенностями деятельности образовательных организаций.

Прежде чем приступить к анализу и интерпретации эмпирических данных, полученных в результате опроса, уточним ключевые понятия, применяемые в рамках исследования.

В педагогическом терминологическом словаре дается следующее определение педагогической практики: форма профессионального обучения в высших и средних педагогических учебных заведениях, ведущее звено практической подготовки будущих учителей, которое проводится в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности [7]. Т.А. Бабакова определяет практику как форму учебной деятельности, подразумевая под ней выполнение таких видов работ, которые связаны с будущей профессиональной деятельностью и направлены на закрепление навыков и компетенций [2]. Г.М. Коджаспирова определяет практику как основной элемент профессиональной подготовки учителя [5]. Перспективным, на наш взгляд, является определение, предложенное С.М. Вишняковой, где практика рассматривается как 1) «материальная деятельность людей, направленная на освоение и преобразование объективной действительности, обеспечивающая создание необходимых условий существования и развития человеческого общества и познания; 2) работа, занятие по специальности, основа опыта, умения [3].

Практика является неотъемлемой частью работы профильных учебных заведений, с помощью которой формируются практические умения и навыки для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности. Именно реализация практической деятельности студентов в образовательном процессе является ключевым фактором для роста и развития их профессионализма, совершенствуя необходимые навыки, позволяет трансформировать теоретические знания в практический опыт, тем самым формируя профессионально значимые компетенции.

Основные критерии оценки результатов педагогической практики – это степень сформированности профессионально-педагогических умений у каждого студента; уровень теоретического осмысления своей практической деятельности, ее целей, задач, содержания и методов реализации; уровень профессиональной направленности интересов будущих педагогов, их активности, отношения к детям; уровень профессиональной культуры, способности к рефлексии [7].

Цель исследования – выявить ключевые проблемы, с которыми сталкиваются студенты в условиях прохождения производственной, педагогической практики (на примере организации и прохождения производственной практики студентами 5 курса Института иностранных языков Волгоградского государственного социально-педагогическо-

го университета направления 44.03.05 «Педагогическое образование», профили – китайский язык, английский язык в образовательных учреждениях г. Волгограда).

Производственная (педагогическая) практика (преподавательская) по китайскому языку проходит в 8 и 9 семестрах, длительность составляет 4 недели (2 недели китайский язык, 2 недели английский), общий объем составляет 216 часов.

Производственная (педагогическая) практика по первому иностранному языку (китайский язык) включает в себя 3 основных этапа:

1. Организационно-установочный:

- установочная конференция для студентов, где представляется основная информация по прохождению практики;
- изучение учебных и методических рекомендаций, нормативных документов, УМК по китайскому языку, рекомендованных к использованию в учебном заведении;
- работа по созданию образовательного контента на платформе «Сферум».

2. Аналитико-практический:

- посещение занятий учителя-методиста с последующим анализом;
- планирование, подготовка и проведение занятий по китайскому языку (минимум 5 уроков) с их конспектами и анализом;
- посещение занятия, проводимого сокурсником с последующим анализом;
- планирование и проведение внеклассного мероприятия на материале китайского языка;
- ведение дневника практики;
- проведение открытого урока с присутствием руководителя практики из вуза.

3. Рефлексивно-оценочный: подготовка отчетной документации (дневник практики в письменной форме, в который включено описание процесса прохождения педагогической практики: конспект трех проведенных уроков, один анализ урока сокурсника, одно внеклассное мероприятие; проведение профориентационной работы со школьниками старших классов, анализ УМК и рефлексия практики и ее итогов).

По нашему мнению, успешная оптимизация программ практики требует непосредственного вовлечения ее участников – студентов. Поскольку производственная, педагогическая практика выполняет функцию базового элемента профессиональной подготовки, ее организация должна включать механизмы обратной связи от практикантов. В рамках проведения опроса среди студентов 5 курса (23 человека), проходивших производственную, педагогическую практику в период с ноября по декабрь 2024 года, были сформулированы вопросы, которые помогают определить основные сложности в период ее прохождения. Важно, чтобы приобретаемый реальный опыт работы учителем не нивелировал, а, напротив, укреплял их желание связать свою жизнь с профессией, способствовал осознанному выбору профессиональной карьеры.

Для достижения цели настоящего исследования был сформулирован ряд вопросов, призванных комплексно представить все аспекты организации и проведения практики.

1. О месте прохождения практики. 65,2% респондентов проходили практику в общеобразовательных учреждениях (школах, гимназиях, лицеях); 26,1% – на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета; 8,7% – в частных учреждениях дополнительного образования.

2. О наличии у студентов педагогического опыта. Среди студентов опыт педагогической работы имеется у 34,7% респондентов, при этом половина студентов (17,4%) уже работают в общеобразовательных учреждениях по профилю обучения.

3. О количестве фактически проведенных уроков по китайскому языку. Количество проведенных занятий в рамках практики было определено с учетом специфики учебного заведения: шесть практических занятий в университете / шесть уроков в общеобразовательной школе / шесть занятий в частном учреждении дополнительного об-

разования. Однако результат показал, что только у 55,9% данное ограничение было соблюдено, в остальных случаях количество проведенных занятий варьируется от 7 до 22 занятий по неуточненным причинам.

4. *О взаимодействии администрации / закрепленного за практикантом учителем-предметником образовательного учреждения со студентами-практикантами.* В процессе аналитико-практического этапа практики отдельное внимание уделяется роли учителя-предметника образовательного учреждения, в обязанности которого входит содействие в планировании уроков согласно рабочей программе, ознакомление с УМК и принципами работы с ним, осуществление контроля за педагогической деятельностью студента-практиканта.

Опрос показал, что работа с учителем-предметником осуществлялась только у 73,9% опрошенных, в остальных случаях учитель-предметник не взаимодействовал с практикантом (26%).

Рассматривая аспект помощи учителя-предметника по шкале от 1 до 10, где 1 – наиболее низкая степень взаимодействия, а 10 – самая высокая степень взаимодействия, 52,5% оценили помощь на наивысший балл (10 баллов), 8,7% оценили на 9 баллов. На 4–6 баллов – 17,2% опрошенных, на 1–3 балла – 21,7%.

Вывод можно сделать следующий: взаимодействие с учителем-предметником положительно влияет на процесс прохождения практики, способствует созданию дружелюбной атмосферы, конструктивная критика и мотивирующая обратная связь стимулируют развитие педагогического профессионализма. Все вышеперечисленное является важным звеном практики, так как студент тем самым осознает, что при потенциальном трудоустройстве старшие коллеги готовы оказать содействие. Тем не менее проблема низкой мотивации сотрудников образовательных организаций присутствует, по многочисленным причинам (низкая оплата труда за практику, отсутствие четких методических рекомендаций). Можно отметить, что это обуславливает частичное присутствие учителя-предметника во время урока или практического занятия: 60,9% присутствовали постоянно, 30,3% присутствовали иногда, 4,3% только в случае возникновения вопросов, 4,3% не присутствовали во время проведения занятий.

5. *О взаимоотношениях между студентом-практикантом и администрацией образовательного учреждения /учителем-предметником / учащимися.* Проблема взаимодействия с руководством школы зачастую обусловлена двумя причинами:

- база практики, выбранная студентом, не заинтересована в будущем преподавателе китайского языка, так как уже имеет педагога;
- отсутствие четких методических рекомендаций по содержанию практики.

Вторая проблема и ее решение подробно рассмотрена Т.С. Буряковой и Н.Е. Фетисовой, описана возможность использования сетевого взаимодействия в рамках «Преподаватель – Учитель – Руководитель школы» и «Преподаватель – Студент – Учитель» [8].

6. *Об оснащенности учебной аудитории, в которой проводились занятия по китайскому языку.* 100% респондентов отметили, что кабинеты оснащены необходимым оборудованием для проведения занятий, а также выходом в интернет, что позволяет использовать интерактивные ресурсы в качестве вспомогательных средств обучения.

7. *Об эмоциональной стороне практики во время ее прохождения.* 100% опрошенных сообщили, что ученики восприняли их появление положительно и проявили заинтересованность. Самые распространенные эмоции у студентов-практикантов: 47,3% – волнение; 8,6% – страх; 21,5% – спокойствие; 8,6% – уверенность; 14% – воздержались от ответа.

8. *Об эмоциональной стороне практики при проведении последнего урока.* 43% испытывали грусть в связи с окончанием практики и расставанием с учениками; 12,9% – облегчение; 55,9% – воздержались от ответа.

9. О «+» и «-» формы отчетности. Анализ мнений по вопросу отчетности по итогам прохождения практики по шкале от 1 до 10, где 1 – не имеющий практической ценности, а 10 – наивысшая практическая ценность, показал: 4,3% опрошенных оценили форму отчетности на 1–3 балла; 8,6% – на 4–6 баллов; 47,3% – на 9–7 баллов; 43,5% – на 10 баллов.

Здесь важно уточнить, что отчет студента-практиканта включает в себя следующие компоненты:

- анализ учебно-методического комплекса используемого в рамках занятий;
- анализ урока сокурсника;
- сценарий проведения внеклассного мероприятия по культуре Китая;
- три технологические карты уроков согласно ФГОС;
- методическая копилка (материалы, дополнительно разработанные студентам для подготовки к занятиям);
- профориентационное мероприятие (знакомство учеников старшей и средней ступеней школы с образовательными программами ВГСПУ);
- видеоматериал, снятый студентом-практикантом в процессе прохождения практики.

Среди преимуществ отчета были выделены следующие аспекты: актуальность технологических карт ФГОС, присутствие группового руководителя (методист, который курирует практику в университете) на уроках и его обратная связь. Методист, как правило, присутствует на уроке студента-практиканта онлайн.

К недочетам отнесли следующее: отсутствие четких требований к видеоматериалу, нехватку саморефлексии по пройденной практике, отсутствие возможности поделиться опытом прохождения практики с остальными сокурсниками.

Таким образом, производственная, педагогическая практика по китайскому языку является важным этапом в подготовке будущих учителей китайского языка. Однако для повышения ее эффективности необходимо решить ряд организационных и методических проблем. К числу основных относятся:

- улучшение взаимодействия между всеми участниками процесса и внедрение более структурированных подходов к отчетности и рефлексии помогут студентам лучше подготовиться к профессиональной деятельности;
- ограниченное количество школ, готовых принять студентов, сложности во взаимодействии с администрацией и учителями-предметниками, а также недостаток учебных материалов;
- недостаточное взаимодействие с учителями-предметниками, отсутствие четких методических рекомендаций и низкая мотивация сотрудников школ;
- конструктивная обратная связь и помощь со стороны опытных педагогов, что способствует развитию профессиональных навыков студентов;
- большинство студентов-практикантов эмоционально вовлекаются в процесс преподавания, испытывая волнение и страх на начальных этапах, а к концу практики чувствуя грусть из-за расставания с учениками, что свидетельствует о том, что педагогическая деятельность вызывает у студентов интерес и желание продолжать работу в этой сфере;
- большинство студентов оценили форму отчетности по итогам практики как полезную и практическую, хотя указывают на необходимость совершенствования в плане возможностей для саморефлексии и обмена опытом между студентами.

Список литературы

1. Аكوпова М.А, Плюснина И.В. К вопросу формирования профессиональных компетенций у будущих коррекционных педагогов в процессе прохождения производственной практики // Научно-педагогическое обозрение. Томск, 2021. С. 9–20.

2. Бабакова Т.А., Акинина Т.М. Педагогика и психология высшей школы: методика работы с понятийным аппаратом: учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей. Петрозаводск, 2013.
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М., 1999.
4. Карасова И.С., Леонова Е.А. Инновационные подходы в оценке учебно-профессиональных достижений студентов на педагогической практике // Мир науки, культуры, образования. 2010. С. 111–115.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М., 2003.
6. Рамазанова Н.К., Сергеева В.В. Изучение результатов прохождения производственной, педагогической практики студентами как показателя социально-личностной компетенции. Бишкек, 2024.
7. Педагогический терминологический словарь. [Электронный ресурс]. URL: https://gufo.me/dict/pedagogy_terms/ (дата обращения: 12.07.2025).
8. Фетисова Н.Е., Бурякова Т.С. Научно-методические особенности организации педагогической практики будущих учителей в сетевом формате // Грани познания. 2024. №5(94). С. 28–33.

* * *

1. Akopova M.A., Plyusnina I.V. K voprosu formirovaniya professional'nyh kompetencij u budushchih korrakcionnyh pedagogov v processe prohozheniya proizvodstvennoj praktiki // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Tomsk, 2021. S. 9–20.
2. Babakova T.A., Akinina T.M. Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly: metodika raboty s ponyatijnym apparatom: uchebnoe posobie dlya studentov, aspirantov i prepodavatelej. Petrozavodsk, 2013.
3. Vishnyakova S.M. Professional'noe obrazovanie: Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika. M., 1999.
4. Karasova I.S., Leonova E.A. Innovacionnye podhody v ocenke uchebno-professional'nyh dostizhenij studentov na pedagogicheskoj praktike // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2010. S. 111–115.
5. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogicheskij slovar'. M., 2003.
6. Ramazanova N.K., Sergeeva V.V. Izuchenie rezul'tatov prohozheniya proizvodstvennoj, pedagogicheskoj praktiki studentami kak pokazatelya social'no-lichnostnoj kompetencii. Bishke, 2024.
7. Pedagogicheskij terminologicheskij slovar'. [Elektronnyj resurs]. URL: https://gufo.me/dict/pedagogy_terms/ (data obrashcheniya: 12.07.2025).
8. Fetisova N.E., Buryakova T.S. Nauchno-metodicheskie osobennosti organizacii pedagogicheskoj praktiki budushchih uchitelej v setevom формате // Grani poznaniya. 2024. №5(94). S. 28–33.



***The analysis of experience of teaching practice of the Chinese language
by the students of the pedagogical university***

The concepts “practice” and “pedagogical practice” are analyzed. The results of the conducted questionnaire among the students of the fifth course to define the quality of teaching practice of the first foreign language (the Chinese language) are presented. The content of practice is described, the fundamental problems during the teaching practice on the basis of the students’ questionnaire is considered.

Keywords: *practice, teaching practice, conditions of effectiveness, practice stages, questionnaire, reflection.*

(Статья поступила в редакцию 23.08.2025)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

К.Ю. ДАВЛЕТШИНА
Тюмень

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ С ТЕРМИНОЛОГИЕЙ В УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛАХ ДЛЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Рассматриваются ключевые принципы работы с терминологией в учебных материалах по русскому языку военной специальности, необходимой для формирования профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся. Раскрываются основные трудности освоения иностранцами военного терминологического аппарата и способы их преодоления.



Ключевые слова: русский язык как иностранный, военная терминология, военная терминосистема, язык специальности, профессионально-ориентированное обучение.

Изучение языка в рамках подготовки к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке и непосредственно на этапе профессионального обучения представляет собой колоссальную работу по усвоению русского языка как иностранного общего владения в установленном законодательством объеме, а также формирование компетенций в области языка выбранной специальности. Военная сфера с ее жесткой иерархией, точностью задач и повышенными требованиями к ответственности за их грамотное и своевременное исполнение породила огромный уникальный в своем роде пласт языка – военную терминологию. В рамках изучения языка профиля обучающимся военных специальностей необходимо овладеть как общенаучной лексикой и грамматикой, так и узкоспециальным терминологическим аппаратом. Главная трудность при его изучении заключается в том, что это не просто набор специальных слов, а особым образом выстроенная языковая система, заключающая в себе определенный тип мышления, выраженный в языке. Таким образом, для иностранных студентов, изучающих русский язык на военных кафедрах, в профильных вузах или по программам межгосударственного сотрудничества, усвоение терминологии становится ключевой и одной из самых важных задач. Трудности возникают не только на уровне запоминания, но и на уровне понимания зашифрованного в языке культурного кода.

Целью данной научной работы является разработка и систематизация принципов работы с военной терминологией в учебных материалах по русскому языку как иностранному, обеспечивающих эффективное формирование профессиональной коммуникативной компетенции у иностранцев, изучающих военное дело или готовящихся к обучению военным специальностям на русском языке.

В ходе исследования предстоит выявить и систематизировать характерные трудности, возникающие у иностранных обучающихся при освоении русской военной терминологии; определить и охарактеризовать ключевые дидактические и лингвистические принципы, составляющие основу эффективной работы с терминологическим аппаратом в учебных материалах; разработать практическую систему принципов, направленную на поэтапное усвоение военной терминосистемы, от отбора лексики до ее активизации в речи; предложить конкретные методические решения и виды упражнений, реа-

лизирующие данные принципы в учебном процессе и способствующие преодолению выявленных трудностей.

Эволюция преподавания терминологии в рамках курса по русскому языку как иностранному отражает общий путь методики от формального подхода к функциональному, где фокус постепенно смещался от узнавания слов к умению их использовать в различных ситуациях профессионального общения. Большой вклад в развитие методики преподавания узкоспециальной лексики внесли А.В. Супрун, О.Д. Митрофанова, М.Н. Вятютнев. Им принадлежит описание терминологической базы как особого пласта лексики и обоснование методических принципов работы с ней через структурный подход. В качестве способов работы с терминологией в рамках данного подхода предлагаются различные принципы создания и запоминания списков слов, задания переводного типа, словообразовательный анализ и др. О.Д. Митрофанова особое внимание уделяет научному стилю речи. Освоение терминов через речевые жанры и ситуации с опорой на теорию речевых жанров М.М. Бахтина активно развивается в трудах Л.П. Клубуковой и Т.М. Балыхиной, которые рассматривают изучение терминов не изолированно, а в контексте речевых жанров и ситуаций. Таким образом, развитие методов преподавания терминологии в РКИ прошло путь от отбора, систематизации и запоминания лексических единиц к необходимости их интеграции в коммуникацию.

С учетом проведенного анализа научной литературы и обозначенных проблемных вопросов была сформулирована гипотеза о том, что эффективное формирование профессиональной коммуникативной компетенции у иностранцев, изучающих русский язык специальности военной сферы, может быть обеспечено при условии разработки учебных материалов в соответствии с особой системой принципов работы с военной терминологией посредством создания контекстуальной базы использования данных терминологических единиц в различных видах речевой деятельности.

Военная терминология характеризуется рядом черт, отличающих ее от других терминосистем. К ним относятся высокая степень стандартизации и абсолютная однозначность в рамках профессиональной сферы, широкое использование аббревиатур и сложносокращенных слов, метафоричность и историческая преемственность, синтаксическая жесткость, большое количество интернационализмов. Стремление к предельной точности продиктовано необходимостью четкого истолкования приказов, что напрямую влияет на результат – исход той или иной операции. Каждое указание максимально информативно, содержит точную тактическую и стратегическую информацию, где смешение понятий недопустимо. Активное использование аббревиации обуславливается стремлением к оперативности передачи информации (например, «комбат» вместо «командир батальона», БМП вместо «боевая машина пехоты») существенно экономят время передачи информации и позволяют сфокусировать внимание реципиента на главной информации, делая тема-рематическое членение высказывания более очевидным и легче интерпретируемым). Кроме того, для непосвященного человека такая речь предстает шифром, лишая возможности восстановления значения отдельных слов или фрагментов сообщения из общего контекста за счет большого количества «неизвестных» [4]. Однако для иностранцев это дополнительная трудность, поскольку им приходится заучивать не только значения таких лексических единиц, но и принципы их образования. Интересная особенность терминологического пласта военной лексики заключается в том, что, несмотря на строгие стандарты, регламенты и шифры, довольно репрезентативная его часть представляет собой номинативную метафору, заменяющую одно дескриптивное понятие другим (огневая мощь, пушечное мясо и т.п.). Как правило, такие понятия непрозрачны для носителей других культур и требуют дополнительного историко-культурологического комментария. Многие термины являются кальками с реалиями, отсутствующими в культуре обучающихся (например, звания или организационная структура войск). Это требует усвоения не только самого терминологического понятия (слова),

но и стоящего за ним концепта [1]. Также следует отметить, что слова, имеющие общеупотребительное значение, в военном контексте могут приобретать узкоспециальный смысл – терминироваться (например, операция, подразделение, заряд и т.д.) [3].

Жесткость и устойчивость синтаксических структур — еще одна особенность языкового пласта военной тематики. Для военной документации и различных команд характерны четкие, лаконичные синтаксические конструкции со строгим порядком слов. Часто в них используются глаголы в повелительном наклонении. Это создает дополнительные трудности при изучении терминологических единиц, т.к. требует от обучающегося постоянное переключение регистра с общего на строго формализованный.

Отдельной группой выделим интернационализмы, которые по своей природе, будучи созвучными в разных языках, призваны помогать при изучении большого количества новой лексики, однако они наоборот часто оказывают затруднения, выступая «ложными друзьями», поскольку в разных языках и культурах могут быть разные лексические значения, представляться разный объем этих семантических значений (примеры – доктрина, актив – в сравнении с английскими вариантами этих слов) [2].

Исходя из приведенных выше лингвистических особенностей военной терминологической базы, можно наметить несколько ключевых трудностей, с которыми приходится сталкиваться иностранцам при их изучении, среди которых когнитивная перегрузка, культурный барьер, проблема перевода и пр.

Эффективное усвоение иностранными обучающимися военной терминологии требует комплексного подхода. Отбор методических принципов для работы с военной терминологией на занятиях по РКИ должен производиться с учетом изучаемой на конкретном временном промежутке тематики и в рамках аутентичного контекста. Учебные материалы, направленные на усвоение терминологической базы, должны предусматривать многократную вариативную отработку изученной лексики в различных видах речевой деятельности. Таким образом, в первую очередь, преподавателю необходимо обеспечить контекстуальное обучение. Заучивание терминов изолированно от контекста не приведет к эффективному их усвоению: на базовом уровне владения русским языком допустимо использование моделей типовых ситуаций, продвинутый уровень требует полностью аутентичных текстов. Примерами аутентичных заданий такого типа могут служить следующие: составление рапорта, отдача приказа, описание тактической обстановки и последующее их использование в ролевых играх и симуляциях. Это позволяет работать с терминологией на всех уровнях: от демонстрации до выведения в речь (коммуникацию).

Принцип выстраивания траектории знакомства с военной терминологией от общего – к частному, от известного – к новому показывает наибольшую эффективность, поскольку его суть заключается в создании потребности в его использовании и погружение в языковую ситуацию, в которой возможно и уместно использование общеупотребительной или хорошо закрепленной, ранее отработанной лексики. И реализовать этот принцип можно через все виды речевой деятельности.

Так аудирование может представлять собой просмотр короткого новостного сюжета или отрывка из фильма (но следует минимизировать количество профессионального сленга, т.к. он в конкретной ситуации не является целью и объектом изучения). Преподаватель может задавать вопросы по просмотренному фрагменту, давать комментарии происходящему на экране и вместе с обучающимися подбирать точную военную терминологию, не только описывающую, но и конкретизирующую сюжет.

Чтение может быть представлено работой с адаптированным текстом, где отрабатываемые термины заменены общеупотребительными синонимами и описательными конструкциями. Задача студентов – подобрать подходящий по смыслу термин и заменить им описание.

Говорение (устная дискуссия) может быть выстроено вокруг обсуждения известных исторических событий и реалий, что быстро выводит на использование уже извест-

ных базовых терминов, таких как «армия», «офицер», «расчет» и т.д. Подготовленные преподавателем вопросы, дополнительные факты, визуальные материалы могут менять русло беседы, «углублять» ее, требуя от говорящих использования большего количества необходимых лексических и, в частности, терминологических единиц.

Еще одним действенным принципом в работе с военной терминологией является визуализация и многоканальное восприятие. Военная терминология в большей своей части обозначает конкретные объекты и действия, следовательно, лучший способ их семантизировать – показать. И этот принцип, как и другие, может быть реализован через все виды речевой деятельности. Аудирование в совокупности с говорением реализуется, например, через просмотр схемы организационной структуры полка и прослушивание объяснения преподавателя: «Командир полка командует несколькими батальонами. Батальон состоит из рот...». Затем обучающиеся самостоятельно описывают структуру.

Чтение совместно с говорением может быть реализовано через работу с картами, схемами местности, условными обозначениями и различными тактическими знаками. Пример задания можно привести следующий: прочитайте по карте расположение своих войск и войск противника.

Суть работы с терминологическим аппаратом состоит в формировании у обучающихся устойчивого навыка использования конкретных лексических единиц, который достигается многократным циклическим повторением и ведет от узнавания и понимания к свободной репродукции.

Рассмотрим пример введения на занятии нескольких терминологических единиц и их отработку на материале текста «Переправочные средства» из пособия «Русский язык как иностранный: терминологический словарь по специальности “ПИПС и ЭСИБ”» [5, с. 78–81].

Предтекстовые задания представляют собой работу со словообразовательными рядами, активизируя в памяти морфологические единицы, их значение, а также стимулируя языковую догадку (например, конструктор – конструкторский – конструировать – конструирование – конструкция). Следующий этап – *семантизация новых лексических единиц* на основе прочтения словарных статей. В рамках аудиторной работы она может быть подкреплена визуальным рядом. За ним следует *притекстовая работа* со словарной статьей и продуцирование изученных единиц в малых формах – самостоятельное составление словосочетаний и предложений. Далее работа с текстом, которая может выполняться как совместно, так и самостоятельно. Главным образом, первое прочтение носит ознакомительный характер и предусматривает вычленение ключевой информации. Правильному пониманию и расставлению нужных акцентов служит ряд вопросов к тексту. Повторное обращение к тексту направлено на детализированное рассмотрение, помимо изученных лексических единиц, к рассмотрению предлагаются и грамматические конструкции, поскольку лексическая сочетаемость – не менее важный компонент в изучении языка. *Послетекстовые задания* разных видов (подстановочные, трансформационные и продуктивные) позволяют закрепить изученный материал, а продуктивные, завершающие цикл, в свою очередь, предполагают тренировку и контроль самостоятельного создания высказываний в соответствии с поставленной речевой задачей и ситуацией. Например, рассказ о машинах, предназначенных для оборудования мостовых и паромных переправ, используемых в других странах мира.

Описанные принципы работы с военной терминологией были апробированы в учебном процессе в весеннем семестре 2024–2025 учебного года с двумя группами иностранных обучающихся. Для оценки эффективности методики был проведен сравнительный анализ ряда показателей работы групп. Контрольная группа (10 чел.) занималась по стандартной программе, в то время как экспериментальная группа (12 чел.) использовала разработанные нами материалы с акцентом на контекстуальное усвоение, систему разнородных по форме и содержанию опор, ролевые игры.

Эффективность оценивалась с помощью входного, промежуточного и итогового тестирования, которое включало задания на узнавание терминов в аутентичном звучащем тексте военной тематики, а также точность употребления в смоделированной ситуации профессионального общения.

Результаты апробации показали статистически значимое улучшение показателей в экспериментальной группе: скорость узнавания терминов в звучащей речи возросла в среднем на 27% по сравнению с контрольной группой. Точность употребления терминов в собственной речи (оценивалась по критериям уместности и грамматического оформления) повысилась на 24,6%.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что систематическое применение предложенных принципов работы с терминологией не только интенсифицирует процесс ее усвоения, но и существенно повышает качество сформированных речевых навыков, что напрямую способствует достижению главной цели – формированию профессиональной коммуникативной компетенции.

На основании приведенных данных можно сделать вывод, что военная терминология – языковое воплощение самого военного института с его стройностью, строгостью, иерархичностью, функциональностью – крайне сложное явление для усвоения иностранными обучающимися. Это не просто лингвистическая практика, а полноценный процесс интеграции в особую профессиональную картину мира. Преодоление трудностей в обучении – процесс двусторонний: от преподавателя требуется знание не только филологических аспектов языка, но и хорошее понимание военного дела, умение филигранно соединить эти компоненты воедино на занятиях по русскому языку специальности. От студента же требуется не просто работа по заучиванию новых лексических единиц, но еще и готовность осмыслить, принять новые концепты и категории мышления. Успешная реализация этой двусторонней деятельности, в свою очередь, означает не только овладение новыми словами, но и умение достигать эффективности в коммуникации в одной из самых сложных, требовательных и ответственных сфер человеческой деятельности. Дефицит аутентичных материалов, обусловленный ограниченным доступом к реальным уставам, протоколам, речи военных специалистов, затрудняет формирование языковой компетенции в обсуждаемой сфере.

Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983.
2. Виноградов В.А. Лингвистические аспекты военного перевода: монография. М., 2020.
3. Нещименко Г.П. К проблеме вариативности военной терминологии // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. №3. С. 85–97.
4. Кутузов А.В. Словообразование в военной терминологии (на материале современного английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №12(90). С. 154–157.
5. Русский язык как иностранный: терминологический словарь по специальности «ПППС и ЭСИБ» / под ред. Д.М. Мухамадиевой, К.Ю. Давлетшиной, И.С. Семеновой, Г.К. Чауковой. Тюмень, 2020.

* * *

1. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Yazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 1983.
2. Vinogradov V.A. Lingvisticheskie aspekty voennogo perevoda: monografiya. M., 2020.
3. Neshchimenko G.P. K probleme variativnosti voennoj terminologii // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2003. №3. S. 85–97.

4. Kutuzov A.V. Slovoobrazovanie v voennoj terminologii (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2018. №12(90). S. 154–157.

5. Russkij yazyk kak inostrannyj: terminologicheskij slovar' po special'nosti «PIPS i ESIV» / pod red. D.M. Muhamadievoy, K.Yu. Davletshinoj, I.S. Semenovoj, G.K. Chaukerovoj. Tyumen', 2020.



***Russian as a foreign language: the principles of work with terminology
in the learning materials for the military***

The key principles of work with terminology in the learning materials of the Russian language of the military profession, that is necessary for the development of professional communicative competence of students, are considered. The basic difficulties of mastering the military definitions by foreigners and the ways of their overcoming are found out.

Keywords: *Russian as a foreign language, military terminology, military term system, language for special purposes, profession-oriented education.*

(Статья поступила в редакцию 03.10.2025)

**ЯН ЦЗИН,
ХЭ СЮЙХУН**
Урумчи, Китай

**КИТАЙСКИЕ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ПО ОБУЧЕНИЮ РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ:
ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ***

Представлен анализ китайских учебных пособий, направленных на обучение студентов-филологов лексике русского языка. Рассматриваются преимущества и недостатки их использования при формировании и развитии лексических навыков у китайских студентов-филологов. На основе проведенного анализа выявлены методические особенности пособий и предложены рекомендации по их интеграции в учебный процесс.



Ключевые слова: *китайские учебные пособия, учебные пособия по обучению лексике, лексические навыки, китайские студенты-филологи, формирование лексических навыков.*

Учебное пособие – средство обучения, имеющее целью формирование одного из аспектов или видов речевой деятельности. Это могут быть сборники текстов, лабораторные задания, раздаточный материал, аудиовизуальные пособия, графические и картинные иллюстрации [1, с. 369–370]. Учебные пособия по обучению лексике являются

* Работа выполнена при финансовой поддержке Регионального центра «Пояса и пути» Китайского комитета по делам национальностей – «Исследовательский центр ЦА и России» (Research Center for the Five Central Asian Countries and Russia).

неотъемлемой частью в процессе преподавания лексики русского языка. Они используются в качестве вспомогательных учебных материалов, обеспечивают системность, последовательность, разнообразие практики и необходимую теоретическую базу для эффективного расширения словарного запаса и развития лексических умений и навыков учащихся. Различные пособия и ресурсы по обучению лексике облегчат задачу преподавателя при работе с лексикой на различных этапах обучения РКИ [4, с. 157].

Цель данной статьи – проанализировать преимущества и недостатки существующих китайских учебных пособий по русской лексике, применяемых для формирования и развития лексических навыков у студентов-филологов, а также выявить методические особенности их интеграции в учебный процесс в китайской аудитории.

В последние годы в Китае было опубликовано значительное количество учебных пособий по обучению лексике русского языка. Проведем анализ наиболее репрезентативных пособий с точки зрения их методической структуры и дидактического потенциала для использования в формировании лексических навыков в учебном процессе.

1. *Объяснение лексики русского языка в вузе (大学俄语词汇精解 DAXUE EYU CIHUI JINGJIE)* [7]. Данное учебное пособие посвящено детальному анализу лексических сложностей, характерных для китайских студентов: синонимов, близких по значению слов (368 групп) и паронимов (116 групп). Его ключевое методическое преимущество заключается в трехуровневой системе проработки каждой группы: 1) разграничение значений, 2) условия взаимозаменяемости, 3) анализ семантических нюансов. Такой подход способствует не механическому запоминанию, а формированию глубокого понимания функционирования слов в системе русского языка.

Особенностью пособия, которое повышает его практическую эффективность, является опора на родной язык учащихся. Подробные пояснения на китайском, подкрепленные наглядными примерами, минимизируют ошибки интерпретации и обеспечивают точное усвоение понятий, что делает издание незаменимым справочным инструментом при подготовке к сложным форматам государственных экзаменов (ТРЯ-4 и ТРЯ-8), где требуется тонкое различение лексических нюансов.

Главный недостаток пособия заключается в том, что оно содержит исключительно упражнения в формате множественного выбора, что не способствует переносу усвоенных знаний в продуктивную речь. Студент учится распознавать и выбирать верный вариант из предложенных, но не тренируется самостоятельно употреблять изученную лексику в устных высказываниях или творческом письме. Это приводит к риску формирования «тестовой компетенции»: учащийся успешно выполняет форматные задания, но оказывается неспособен использовать богатый синонимический ряд в реальной коммуникации. Таким образом, пособие эффективно решает задачу подготовки к экзамену, но не решает задачу развития живой речевой практики. Его необходимо комбинировать с коммуникативными заданиями, требующими самостоятельного порождения речи с использованием усвоенных синонимов и паронимов в диалогах или устных презентациях.

2. *Пособие по быстрому запоминанию слов русского языка (大学俄语词汇快速记忆手册 DAXUE EYU CIHUI KUAISUJIYI SHOUCHE)* [2]. Основное преимущество данного справочника заключается в его четкой систематизации и дидактической направленности на усвоение форм слов. Структуризация лексики по уровню сложности позволяет студенту выстроить логичный путь от базовых к более сложным единицам, что соответствует принципу поступательности в обучении. Ключевой особенностью является акцент на формальном усвоении: указание падежных форм и ударений обеспечивает грамматическую и фонетическую точность запоминания, что критически важно на начальном этапе. Многократное повторение лексических единиц делает пособие эффективным инструментом для организации самостоятельной работы.

Отсутствие контекстных примеров употребления слов представляет собой существенный недостаток данного справочника. Подобный подход лишает студентов воз-

возможности увидеть, как слова функционируют в живой речи, а также понять их сочетаемость и стилистические особенности. В результате процесс обучения сводится к пассивному накоплению изолированных лексических единиц, которые формируют в памяти лишь пассивный запас без практического навыка применения.

3. *Справочник по ассоциативному запоминанию русских слов (имя существительное; имя прилагательное)* (俄语词汇联想与速记 *EYU CIHUI LIANXIANGYUSUJI*) [10]. Все русские сложные слова, отобранные в эту книгу, имеют такую структуру: префикс + самостоятельное существительное, прилагательное или их близкая форма. Например, АВИА + *авиа* (авиация) + *агентство* (агент) = *авиаагентство* (= *авиа* + *агентство*) (авиаагентство), *авиабаза*, *авиабилет*, *авиабомба*, *авиавокзал*, *авиагруз*, *авиадвигатель*, *авиадесант*, *авиазавод*, *авиаиндустрия*, *авиаинженер*, *авиакарта*, *авиакаскадер*, *авиакатастрофа*, *авиаклуб*, *авиакомплекс*, *авиаконверт*, *авиаконструктор*, *авиалиния*, *авиамагистраль* и др.

Слова представлены в виде отдельных статей, каждая из которых включает модель словообразования «префикс + основа» и перевод на китайский язык. С учетом того, что большинство китайских студентов, изучающих русский язык, владеют английским, для облегчения запоминания также приводится соответствующий перевод на английский язык. Однако недостатком данного пособия является отсутствие конкретных примеров использования. Упражнения в нем только подготовительные в развитии словообразовательной догадки.

4. *Справочник по лексике русского языка (1.2.3)* (大学俄语词汇手册 *DAXUE EYU CIHUI SHOUCE*) [3]. Данное учебное пособие представляет собой специфический продукт, адаптированный под традиционные подходы китайской системы образования к изучению иностранных языков. Его структура и контент обладают как выраженными преимуществами для китайских студентов-филологов, так и очевидными методическими ограничениями.

Преимущества и ключевые особенности пособия заключаются в его четкой ориентации на самостоятельную работу и адаптацию к потребностям китайской аудитории. Оно служит систематизированным справочником, предоставляя полные лексико-грамматические примеры для автономного изучения и проверки. Уникальной чертой является трехязычная подача материала (русский, китайский, английский), которая обеспечивает быстрое понимание через родной язык, развивает переводческие навыки на целевой язык и расширяет лингвистический кругозор. Кроме того, структура и тип упражнений в заключительной части пособия целенаправленно соответствуют форматам национальных экзаменов, что делает его практичным инструментом для подготовки к стандартизированному тестированию.

Ключевой методический недостаток пособия – его некоммунитивный характер, приводящий к разрыву между знанием правил и умением их применять. Отсутствие диалогов, аутентичных текстов и заданий на развитие речевых навыков не формирует практическую языковую компетенцию. Ограниченный объем упражнений, представленных лишь в заключительной части и сводящихся к шаблонным тестовым форматам, не обеспечивает системной тренировки. Кроме того, постоянное использование китайского языка в качестве лингвистического посредника мешает формированию прямого мышления на русском и создает риск устойчивой интерференции.

5. *Курс по лексике русского языка (俄语基础词汇训练教程 EYU JICHU CIHUI XUNLIAN JIAOCHENG)* [8]. Данное учебное пособие, состоящее из 30 уроков, основано на лексическом материале учебников «Русский язык 1» (Восток) и «Русский язык 2» (Восток). Ключевые преимущества данного пособия – его системность, интеграция с базовым курсом и ориентация на самостоятельную работу. Акцент на устойчивых сочетаниях формирует навык употребления слов в контексте, а не изолированно. Цифровая доступность через QR-код и наличие ключей для самоконтроля делают пособие эф-

фективным и гибким инструментом для управляемой самостоятельной работы китайских студентов.

Главный методический недостаток пособия – отсутствие речевой и коммуникативной практики, что ограничивает его роль исключительно вспомогательным справочно-тренировочным ресурсом. Оно эффективно развивает языковую компетенцию (знание правил и лексики), но не формирует речевую, поскольку полностью исключает диалоги, аудирование, дискуссии и творческие задания. Это создает риск формирования пассивного знания: студент понимает конструкции, но не способен использовать их спонтанно в общении. Вследствие этого пособие не может служить основным курсом, а оптимально лишь как дополнение к коммуникативно-ориентированным учебникам для углубленной проработки грамматики и лексики.

Структура у этих учебных пособий и справочников разная, но в основном в них обращается внимание на толкование антонимов, синонимов и паронимов, с которыми китайские студенты часто сталкиваются в процессе изучения иностранных языков. Некоторые из них помогают студентам лучше запоминать русские слова с помощью интеллект-карт, карточек или других приемов. В последней части этих учебных пособий обычно упражнения и задания по лексике.

У них есть очевидные общие недостатки. 1) В учебных пособиях по обучению лексике в Китае нет четких требований к уровню владения русским языком, вместо этого подчеркивается, что они применимы ко всем уровням учащихся. 2) Учебные пособия направлены на то, чтобы помочь учащимся запомнить слова, но количество и качество упражнений в них явно недостаточно, в основном тренировочные упражнения, а в некоторых из них вообще нет упражнений. 3) Имеются также некоторые ошибки в интерпретации и опечатки.

Проведенный анализ пяти основных пособий выявляет их строгую специализацию, что диктует необходимость избирательного и комбинированного применения в зависимости от этапа обучения, цели занятия и типа формируемого навыка. Ни одно из рассмотренных пособий не является универсальным, но вместе они могут составить эффективный поддерживающий комплекс. Пособия могут быть использованы в следующих ситуациях:

1. *Для целенаправленной подготовки к стандартизированному тестированию (ТРЯ-4 и ТРЯ-8 в Китае).* Основное пособие – «Объяснение лексики русского языка в вузе» [6]. Его незаменимая ценность – в детальном сопоставительном анализе синонимов и паронимов на китайском языке, что напрямую отвечает формату тестовых заданий. Рекомендуется использовать на завершающем этапе подготовки для ликвидации трудностей.

Вспомогательное пособие – «Справочник по лексике русского языка (1.2.3)» [3]. Его трехязычная структура и тестовые упражнения в заключительной части полезны для интегрированного повторения и симуляции экзаменационных условий.

2. *Для системной самостоятельной работы и развития учебной автономии.* Организация самостоятельной работы с помощью пособия «Курс по лексике русского языка» [7]. Его четкая структура, привязка к базовому учебнику, QR-код и ключи для самоконтроля делают его идеальным организатором внеаудиторной работы студентов.

3. *Для развития лингвистической компетенции и словообразовательной догадки.* Для осознанного расширения словарного запаса рекомендуется использовать «Справочник по ассоциативному запоминанию русских слов» [10]. Эффективен на продвинутом этапе (B1+) для систематизации лексики по словообразовательным моделям (префиксальным). Трехязычный формат (русский-китайский-английский) помогает установить межъязыковые связи. Необходимо дополнять его созданием собственных примеров студентами.

Все без исключения рассмотренные пособия не развивают речевую компетенцию. Их использование должно быть встроено в коммуникативный учебный процесс. Любое обращение к справочникам [2; 3; 6; 7; 10] на этапе объяснения или тренировки должно завершаться коммуникативными заданиями из основных учебников или разработанными преподавателем: обсуждением, ролевой игрой, проектом, созданием диалога или аутентичного текста с использованием изученной лексики. Преподаватель должен выступать как «связующее звено», который трансформирует пассивное знание из пособий в активный речевой навык через живую практику в аудитории.

Оптимальная рекомендация по использованию вышеуказанных пособий – комбинировать их, выстраивая учебный процесс как систему взаимодополняющих элементов. Каждое пособие при этом должно решать свою конкретную задачу, но в рамках общей цели – развития коммуникативных навыков. Например, новую лексику можно ввести по пособию [2], проработать сочетаемость по иному вспомогательному материалу [8], дифференцировать синонимы по другой методичке [6], а затем закрепить в смоделированной речевой ситуации (диалога, дискуссии), используя материалы основного учебника. Такой подход позволит нивелировать недостатки отдельных пособий и максимально использовать их сильные стороны в условиях китайской аудитории.

Существуют также учебные пособия по лексикологии, цель которых – раскрыть систему русской лексики [5; 8; 9]. Сформулированные в них требования к курсу лексикологии для китайской аудитории можно обобщить следующим образом: во-первых, сформировать у студентов целостное представление о лексической системе русского языка на основе уже освоенного материала; во-вторых, научить применять различные лингвистические понятия для анализа лексических явлений. Освоение русской лексикологии должно стать для китайских студентов обязательной основой для последующего совершенствования языкового уровня [5, с. 51–52]. Однако данные пособия по лексикологии носят теоретический характер и в силу этого мало пригодны для практического формирования и развития лексических навыков у китайских студентов-филологов.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. М., 2018.
2. Ван Личжун. Пособие по быстрому запоминанию слов русского языка. Харбин, 2005.
3. Ван Личжун. Справочник по лексике русского языка (1.2.3). Харбин, 2016.
4. Ли Чжунюань. Анализ преподавания лексики русского языка при обучении РКИ // Северная литература. 2012. С. 157.
5. Ма Лан. Практика преподавания «Русской лексикологии» // Русский язык в Китае. 1990. С. 51–52.
6. Чен Готин. Объяснение лексики русского языка в вузе. Харбин, 2001.
7. Чен Пейпей, Чжу Вэньчжэ. Курс по лексике русского языка. Ухань, 2021.
8. Чжан Жуй. Русская лексикология и словообразование. Харбин, 2013.
9. Чжан Цзяхуа. Современный русский язык: обновленный теоретический курс. Пекин, 2006.
10. Ян Ронг, Би Синьхуэй, Чен Юэмэй. Справочник по ассоциативному запоминанию русских слов (имя существительное; имя прилагательное). Пекин, 2012.

* * *

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Sovremennyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij*. M., 2018.
2. Van Lichzhun. *Posobie po bystromu zapominaniyu slov russkogo yazyka*. Harbin, 2005.
3. Van Lichzhun. *Spravochnik po leksike russkogo yazyka (1.2.3)*. Harbin, 2016.
4. Li Chzhunyuan'. *Analiz prepodavaniya leksiki russkogo yazyka pri obuchenii RKI // Severnaya literatura*. 2012. S. 157.
5. Ma Lan. *Praktika prepodavaniya «Russkoj leksikologii» // Russkij yazyk v Kitae*. 1990. S. 51–52.

6. Chen Gotin. Ob"yasnenie leksiki russkogo yazyka v vuze. Harbin, 2001.
7. Chen Pejpej, Chzhu Ven'chzhe. Kurs po leksike russkogo yazyka. Uhan', 2021.
8. Chzhan Zhuj. Russkaya leksikologiya i slovoobrazovanie. Harbin, 2013.
9. Chzhan Czyahua. Sovremennyy russkij yazyk: obnovlennyy teoreticheskij kurs. Pekin, 2006.
10. Yan Rong, Bi Sin'huej, Chen Yuemej. Spravochnik po associativnomu zapominaniyu russkikh slov (imya sushchestvitel'noe; imya prilagatel'noe). Pekin, 2012.



The Chinese guides for teaching the Russian vocabulary: the advantages and disadvantages of their use in the Chinese audience

The analysis of the Chinese guides, directed to teaching the Philology students of the vocabulary of the Russian language, is presented. The advantages and disadvantages of their use in the process of forming and developing the lexical skills of the Chinese students of Philology are considered. On the basis of the conducted analysis, the methodological specific features of the guides are revealed and the recommendations of their integration into the educational process are suggested.

Keywords: *Chinese teaching guide, guides for teaching vocabulary, lexical skills, Philology students of the People's Republic of China, development of lexical skills.*

(Статья поступила в редакцию 08.10.2025)

Л.В. БАЙБОРОДОВА
Ярославль

**СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Рассматриваются сущность понятия «субъектность», признаки и уровни ее сформированности, обосновывается роль студенческого самоуправления в развитии субъектности обучающихся. Даются признаки самоуправления, характеризуются особенности и этапы развития студенческого самоуправления, его структуры, взаимосвязи этапов развития самоуправления и уровней сформированности субъектности.

Показана роль преподавателя в развитии самоуправления.



Ключевые слова: *самоуправление, будущие педагоги, субъектность, развитие студенческого самоуправления, тьюторская позиция преподавателя.*

Формирование субъектности студента – важнейшая идея всей воспитательной системы педагогического вуза, потому что успех педагога зависит от его стремления в непрерывном профессиональном развитии, способности учиться всю жизнь, потребности в саморазвитии, что связано с сформированностью у педагога субъектности. Подготовка студентов к профессиональной деятельности нацелена на воспитание, образование

молодых людей, способных развивать, преобразовывать окружающий мир, становиться субъектами собственного развития. Но чтобы развивать субъектность у обучающихся, важно самому обладать высоким уровнем развития этого качества.

Существует достаточно много определений субъектности человека. В контексте обсуждаемой проблемы мы обращаем внимание на характеристику этого качества В.И. Слободчиковым, который рассматривает субъектность как способность индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, т.е. способность человека управлять своими действиями, преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход, оценивать результаты своих действий и др. [7].

Субъектность также определяется как интегративное качество свободного человека, социально ответственного и социально активного, умеющего делать выбор на основе нравственных норм [2, с. 26]. Субъектность, на наш взгляд, проявляется в способности человека принимать самостоятельные и обоснованные решения, связанные с постановкой целей и путей их достижения; в самостоятельности, активности, способности к самоанализу и саморегуляции, умении преобразовывать себя и действительность.

Предлагаются разные уровни проявления субъектности обучающихся. Например, А.А. Остапенко условно выделяет следующие уровни для школьников: «меня учат», «учусь сам», «учусь учить другого», «учу другого» [5, с. 28]. Т.Б. Гребенюк применительно к высшей школе рассматривает три позиции студентов в зависимости от уровня проявления субъектности: обучаемый, обучающийся, обучающий [3, с. 8].

Одно из направлений профессионального развития и важнейшее средство формирования субъектности студентов – это самоуправленческая деятельность, в которой они проявляют и развивают важнейшие личностные и профессиональные качества: принимают сами решения, реализуют свой лидерский и творческий потенциал, активно общаются к процессу организации жизни в вузе, готовясь к профессиональной деятельности в сфере образования, где опыт самоуправленческой деятельности им будет полезен при воспитании детей и подростков.

В трудах педагогов по-разному трактуется сущность такого явления, как самоуправление. Одни рассматривают самоуправление как управление членов коллектива делами своей группы, когда обучающиеся сами определяют ее жизнедеятельность: выработывают общие цели, составляют план работы, принимают решения о реализации намеченного, анализируют и оценивают итоги совместной работы и вклад каждого в достигнутый результат. Известно, что самоуправление связывают с таким явлением, как коллектив, определяя самоуправление как важнейший признак сформировавшегося коллектива, а также как часть, компонент управления, главный путь, признак демократизации образовательного процесса и управления организацией.

В контексте рассматриваемой проблемы важно зафиксировать трактовку самоуправления как управления самим собою. Последний аспект особенно близок к пониманию сути субъектности личности, характеризует, на наш взгляд, высший уровень субъектности. Мы также придерживаемся весьма конкретной трактовки самоуправления, представленной М.И. Рожковым. Исследователь определяет *самоуправление* как демократическую форму организации деятельности коллектива, обеспечивающую развитие самостоятельности обучающихся в принятии и реализации решений для достижения групповых целей [1, с. 241].

Признаками, свидетельствующими о самоуправлении в студенческом коллективе, тесно связанными с проявлениями субъектности, являются самостоятельность и коллективность в принятии решения и организации деятельности; инициативность студентов при проектировании и планировании работы, организации дел, постановке проблем; общественная значимость проявляемых инициатив; единство слова и дела, прав и обязанностей членов коллектива (все, что запланировали, выполнили); деятельность орга-

нов самоуправления (собрание, советы дел и др.), которые принимают на себя ответственность за деятельность коллектива; проявляется требовательность к себе и другим, регулирующая поведение членов коллектива. Обозначенные выше признаки позволяют говорить *о тесной взаимосвязи формирования субъектности студентов и развития самоуправления.*

М.И. Рожков выделяет **три этапа развития самоуправления**: зарождение, становление, самосовершенствование. На каждом из них достигается более высокий уровень самоуправленческой деятельности [Там же, с. 254–258]. Этапы отличаются степенью самостоятельности, инициативности, уровнем субъектности студентов, саморегуляции и самоуправляемости коллектива. Кратко остановимся на характеристике этих этапов [Там же, с. 256–259].

На этапе зарождения студенты учатся обсуждению общих проблем, коллективно принимать решения, распределять поручения и сферы деятельности. На этом этапе велика роль лидера, которым может быть студент группы, староста, если он имеет опыт организаторской деятельности, или старшекурсник. Часто роль организатора групповой деятельности выполняет куратор (наставник) группы из числа преподавателей. На этом этапе очень важна правильная позиция лидера, организатора коллективной деятельности, педагога, которые способны взаимодействовать со студентами на основе диалога, партнерства, занимая тьюторскую позицию. Студенты включаются в коллективное обсуждение дел и проблем, учатся слышать и слушать других, договариваться, приходить к согласию, не ущемляя интересы друг друга, самостоятельно искать пути решения проблем. Преподаватели помогают им в приобретении этого опыта, организуют анализ проведенной работы с учетом проблем, выявленных в действиях студентов. Способы решения проблем, реализации поставленных задач определяются в процессе совместного поиска студентов и наставника, преподавателя, а если возникают затруднения из-за отсутствия опыта, студентам предлагаются варианты решения.

На первом этапе важно заинтересовать студентов участием в совместной деятельности, показать ее важность для развития каждого и коллектива, где формируется благоприятная среда для получения профессионального образования. В этот период оформляется структура самоуправления: повышение роли проведения собрания, актива студенческой группы, творческих групп и советов дел; формируется опыт проведения собрания, коллективного обсуждения и принятия решений. Постепенно организатором деятельности студенческой группы становится актив. Первый этап самоуправления, как правило, соответствует первому курсу обучения студентов.

На этапе становления самоуправления студенты способны самостоятельно организовать коллективную деятельность под руководством актива группы, по мере необходимости возникают временные органы самоуправления для решения текущих задач. Изменяется роль педагога, куратора группы, которые регулируют отношения между студентами, помогают каждому себя реализовать, побывать в качестве организатора дел, скрыто влияют на процесс проектирования деятельности коллектива, отдельных дел. Педагогическое влияние на развитие самоуправления принимает опосредованный, скрытый характер через актив, лидеров группы.

На этапе самосовершенствования структура самоуправления более гибкая и мобильная, повышается роль временных органов самоуправления, которые создаются по инициативе студентов. Обучающиеся любой вопрос стремятся обсуждать коллективно. Принятие самостоятельных решений занимает главенствующее значение на всех этапах организации деятельности. Обучающиеся способны самостоятельно организовать весь процесс проектирования жизнедеятельности группы и конкретных дел. Студенты являются инициаторами и организаторами дел на факультете и в вузе, участвуют в создании и организации объединений, в проектной деятельности на различных направлениях работы факультета и университета. Приоритетная роль педагога, сопровождающе-

го – тьютор, рядовой участник; основными методами его влияния являются совет, консультация, личный пример наставника.

Можно характеризовать студенческое самоуправление в группе, на факультете и в университете, оно связано с развитием его структуры, под которой понимается взаимосвязь, взаимодействие и взаимовлияние органов самоуправления. В педагогическом университете соответственно можно рассматривать структуру самоуправления на уровне студенческой группы, факультета, вуза.

Высшим органом самоуправления и средством развития субъектности студентов являются собрание или сбор коллектива в группе; на факультете и вузе – конференция, где обсуждаются и принимаются коллективные решения, формируется общественное мнение по актуальным проблемам студенчества. На всех уровнях образовательной организации действуют постоянные органы самоуправления: различные объединения по интересам, профильные группы, которые становятся организаторами деятельности студентов по какому-либо направлению (например, педагогические, волонтерские, трудовые, поисковые отряды, спортивный актив, патриотический, театральный, экологический клубы и др.). По мере развития самоуправления, самостоятельности и субъектности студентов возрастает роль *временных органов самоуправления*, которые решают оперативно текущие проблемы, проводят очередные дела, что обеспечивает возможность каждому стать организатором деятельности и проявить себя в том, где можно удовлетворить свои интересы и потребности, проявить способности и добиться успеха.

Структура самоуправления на факультете, в студенческой группе динамична. Она должна постоянно развиваться, изменяться, она зависит от задач, проблем, которые решает коллектив, и конкретного содержания его деятельности. Развитая структура самоуправления предусматривает возможность участвовать каждому студенту в жизнедеятельности коллектива или объединения. В определении и развитии структуры самоуправления участвуют сами студенты, обсуждая ее на общем собрании, что также формирует их субъектность [2, с. 44–46].

Как показывает исследование, большая часть первокурсников не имеет положительного опыта самоуправленческой деятельности. Лишь некоторые из числа опрошенных (17%) назвали конкретные факты, подтверждающие реальное самоуправление в классном коллективе, и 6% респондентов подтвердили факты самоуправления в школе. Таким образом, многие студенты-первокурсники не имеют положительного опыта самоуправленческой деятельности, поэтому особенно важно ликвидировать этот дефицит у будущих педагогов, которые могли бы успешно развивать детское самоуправление. В этой связи особенно важно в студенческих группах формировать опыт самоуправленческой деятельности, чтобы будущие педагоги могли перенести такой опыт в свою дальнейшую профессиональную деятельность при взаимодействии с коллективом детей. Благоприятные условия для приобретения опыта самоуправленческой деятельности можно создать в студенческой группе, если лидеры, организаторы коллектива будут правильно действовать, выстраивая отношения при организации совместной деятельности. В этом им помогают наставники и кураторы группы, показывая личный пример и сопровождая развитие самоуправления.

Осуществляя сопровождение развития самоуправления в группе, нужно учитывать уровень развития субъектности студентов в самоуправленческой деятельности. В этой связи целесообразно соотнести уровни развития субъектности студентов с этапами развития самоуправления в группе (таб. на стр. 108). Для краткости характеристики уровней самоуправления используем вариант определения этапов развития самоуправления, который предлагает В.М. Опалихин: самоуправление-требование, самоуправление-норма, самоуправление-потребность [4].

Взаимосвязь уровней субъектности студентов и этапов развития самоуправления

Уровень субъектности	Этап развития самоуправления
<p>«Меня учат», обучаемый</p> <p>Студенты относятся положительно к развитию самоуправления, стремятся учиться проводить студенческие собрания по принятию решений, обсуждению проблем, организации коллективных творческих дел, организации различных видов деятельности, формам самоуправления (работа в микрогруппах, выполнение поручений), выстраиванию демократичных отношений в группе.</p>	<p>Первый этап – самоуправление-требование («делайте так, как делаю я»)</p> <p>Старшекурсник, лучший организатор, при сопровождении педагога показывает пример, дает образец правильных организаторских действий и технологий самоуправленческой деятельности (проводит первые собрания по принятию коллективных решений, помогает осуществить выборы органов самоуправления, распределить поручения, организовать коллективную деятельность, подвести ее итоги).</p>
<p>«Учусь сам», обучающийся</p> <p>Студенты знают, как организовать самоуправленческую деятельность, по очереди выполняя организаторские функции при проведении различных дел, собраний и др. Но они еще не в полной мере овладели организаторскими способностями. Большая часть студентов участвует в организации дел группы, проявляя ответственность и самостоятельность в известной ситуации, испытывая трудности в принятии самостоятельных решений по новой, неизвестной проблеме.</p>	<p>Второй этап – самоуправление-норма («знаем, как действовать, но иногда нужна помощь»)</p> <p>Студенты овладели опытом коллективного обсуждения и принятия решений в своей группе, но требуется поддержка педагога, наставника в решении сложных проблем. Студенты самостоятельно планируют, организуют и анализируют деятельность группы, подводят итоги. Организаторы самоуправленческой деятельности в группе – актив (совет группы). Необходим скрытый контроль преподавателя, наставника.</p>
<p>«Учусь учить других», обучающий</p> <p>Студенты испытывают потребность в самоуправленческой деятельности, принимают самостоятельные решения и не допускают нарушения этого права по отношению к себе и другим. Студенты становятся наставниками групп младших курсов, руководят творческими, научными, волонтерскими, спортивными и др. объединениями, иницируют и организуют проведение социально значимых дел на факультете и университете. У обучающихся доминируют внутренние побуждения к самоуправленческой деятельности.</p>	<p>Третий этап – самоуправление-потребность («не можем быть в стороне, если полезны»)</p> <p>Все члены коллектива включены в самоуправленческую деятельность через систему временных органов самоуправления, инициативную деятельность по оказанию помощи другим, по очереди выполняют организаторские функции в коллективе. Участвуют в проектной деятельности по решению проблем факультета и университета. Действуют механизмы самоорганизации в любой ситуации.</p>

Наставникам, кураторам студенческих групп необходимо предусмотреть поэтапное развитие студенческого самоуправления и включения их в самоуправленческую деятельность, при этом следует учитывать, что успешность сопровождения зависит от правильной позиции педагогов, которая может быть разной в зависимости от этапа самоуправления и уровня развития субъектности студентов: от непосредственного организатора деятельности до рядового участника, советчика, наставника, тьютора.

Сопровождающим процесс развития самоуправления (преподавателям, кураторам, наставникам) необходимо заинтересовать студентов предстоящей работой, найти

привлекательные для них виды деятельности, где они могут себя реализовать, добиться успеха, получить удовлетворение от процесса и результата деятельности; формировать у обучающихся запрос на участие в активной социально значимой деятельности, обеспечивать добровольность участия студентов в делах группы, факультета, исключая давление, навязывание идей, указания и прямые требования; осознанное участие в деятельности, понимание ее важности и значимости для себя, коллектива, будущей профессии, других людей. При этом важно подчеркивать, что на студентов возлагается ответственность, не допускается подстраховка и открытый контроль, им оказывается полное доверие. Некоторые виды деятельности не выполняются студентами или выполняются плохо, потому что обучающиеся не готовы решать новые для них задачи. В этом случае важно обсудить с ними предстоящую работу, выявить возможные проблемы и сообща найти пути решения этих проблем.

Развивать самоуправление, формируя субъектную позицию студента, можно не только при организации воспитательной работы, но и в учебном процессе, когда преподаватель вместе со студентами обсуждает запрос на содержание и средства изучения дисциплины, конкретной темы, а затем студенты проектируют групповую и индивидуальную деятельность по освоению учебного материала, в том числе и свою роль в этом процессе, а также индивидуальную программу изучения дисциплины [4].

Высший уровень субъектности студентов проявляется, когда они проводят занятия в своей студенческой группе или с обучающимися на младшем курсе, что широко используется преподавателями кафедры педагогических технологий при изучении педагогических дисциплин. Это способствует более осознанному освоению профессионально важных понятий и явлений, формирует устойчивый интерес к педагогической деятельности и стимулирует процесс самоорганизации.

Положительной практикой развития субъектности студентов в образовательном процессе является организация проектирования ими индивидуальных образовательных программ обучения. Будущие тьюторы и советники по воспитанию разрабатывают и реализуют технологию сопровождения проектировочной деятельности других студентов после того, как изучили этот курс сами и освоили опыт проектирования собственной деятельности.

Подводя итоги, подчеркнем, что развитие самоуправления является одним из самых эффективных способов проявления и становления субъектности студентов. Развитие самоуправления и субъектности обучающихся – два взаимосвязанных процесса, эффективность которых в значительной мере зависит от заинтересованности и подготовленности преподавателей, наставников, кураторов к решению обсуждаемой проблемы, способности их изменять характер своего взаимодействия со студентами с учетом развития субъектности обучающихся и по мере ее развития [6], занимая тьюторскую позицию на разных этапах самоуправления и выполняя соответствующие роли: от организатора деятельности до помощника, наставника, советчика.

Список литературы

1. Байбородова Л.В. Рожков М.И. Воспитательная деятельность: учебник. М., 2022.
2. Воспитание студентов в Ярославском государственном педагогическом университете имени К.Д. Ушинского: концепция и примерная программа / под науч. ред. Л.В. Байбородовой. Ярославль, 2018.
3. Гребенюк Т.Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2000.

4. Миронова А.Н. Освоение студентами бакалавриата субъектно-ориентированных технологий // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28. №4. С. 83–88.
5. Опалихин В.М. Развитие ученического самоуправления в школе. М., 1987.
6. Остапенко А.А. Многообразие дидактического инструментария учителя // Школьные технологии. 2016. №3. С. 22–35.
7. Польская С.С. Преподаватель вуза в современных условиях: направления потенциальных изменений // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №7(200). С. 8–16.
8. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2010. №2. С. 3–8.

* * *

1. Bajborodova L.V. Rozhkov M.I. Vospitatel'naya deyatelnost': uchebnik. M., 2022.
2. Vospitanie studentov v Yaroslavskom gosudarstvennom pedagogicheskom universitete imeni K.D. Ushinskogo: koncepciya i primernaya programma / pod nauch. red. L.V. Bajborodovoj. Yaroslavl', 2018.
3. Grebenyuk T.B. Formirovanie individual'nosti budushchego pedagoga v processe professional'noj podgotovki: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Yaroslavl', 2000.
4. Mironova A.N. Osvoenie studentami bakalavriata sub'ektno-orientirovannyh tekhnologij // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2022. T. 28. №4. S. 83–88.
5. Opalihin V.M. Razvitie uchenicheskogo samoupravleniya v shkole. M., 1987.
6. Ostapenko A.A. Mnogoobrazie didakticheskogo instrumentariya uchitelya // Shkol'nye tekhnologii. 2016. №3. S. 22–35.
7. Pol'skaya S.S. Prepodavatel' vuza v sovremennyh usloviyah: napravleniya potencial'nyh izmenenij // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №7(200). S. 8–16.
8. Slobodchikov V.I. So-bytijnaya obrazovatel'naya obshchnost' – istochnik razvitiya i sub'ekt obrazovaniya // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2010. №2. S. 3–8.



The students' self-government as the means of developing the subjectivity of future teachers

The essence of the concept "subjectivity", characteristics and levels of its development are considered. The role of students' self-government in the development of their subjectivity is substantiated. The indicators of self-government are given, the peculiarities and the stages of development of students' self-government, its structure, the correlation of stages of development of self-government and the levels of subjectivity's development are characterized. There is demonstrated the lecturer's role in the development of self-government.

Keywords: *self-government, future teachers, subjectivity, development of students' self-government, tutor's position of lecturer.*

(Статья поступила в редакцию 13.10.2025)

*А.С. ФЕТИСОВ,
Н.В. БАШКИРЕВА,
Ю.В. КУДИНОВА
Воронеж*

**РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ЗАПОРОЖСКОМ КРАЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – начале XX вв.***

Раскрываются особенности развития системы начального народного образования в Бердянском и Мелитопольском уездах Таврической губернии во второй половине XIX – начале XX вв. Показаны условия и обстоятельства создания и деятельности начальных народных училищ – земских школ; организации церковно-приходских школ и школ грамоты; функционирования немецких училищ, болгарских школ и учебных заведений караимов в Северной Таврии.



Ключевые слова: Запорожский край, начальное образование, земская школа, церковно-приходская школа, национальные и конфессиональные школы.

Интеграция исторических российских территорий, вошедших в 2022 г. в состав Российской Федерации на правах субъектов, в образовательное пространство страны, безусловно, должно осуществляться с учетом имеющегося регионального опыта развития системы образования. В результате этого обращение к анализу особенностей развития системы начального народного образования в Запорожском крае во второй половине XIX – начале XX вв. представляется актуальным и востребованным.

На протяжении XIX – начала XX вв. основная территория Запорожского края (за исключением северной части, отнесенной к Александровскому уезду Екатеринославской губернии) входила в состав Северной Таврии – материковой части Таврической губернии Российской империи – и включала Мелитопольский и Бердянский (с 1842 г.) уезды, которыми и ограничены территориальные рамки исследования.

В результате реформ 1860–1870-х гг. систему начального образования в Российской империи вплоть до начала XX века представляли несколько типов учреждений: приходские и народные училища Министерства народного просвещения; церковно-приходские училища и школы грамоты, подчиненные Синоду; народные училища других ведомств. Начальное образование включало три ступени. Первую ступень представляли одноклассные училища со сроком обучения 2–3 года, дававшие минимальный объем знаний. Вторую ступень составляли двухклассные министерские «образцовые» училища, второклассные церковно-приходские и часть приходских училищ по уставу 1828 г. Высшая ступень включала уездные училища с трехлетним и городские с шестилетним сроками обучения [15, с. 94–95].

Положение о начальных народных училищах 1864 г. [17, №41068] и новое Положение 1874 г. [20, с. 219–350] определили организацию начальной школы. Как и прежде, руководство работой начальной школы Министерства народного просвещения на губернском уровне осуществляла Дирекция училищ. Помимо этого в 1869 г. была введена должность инспектора народных училищ, надзиравшего за организацией учебно-воспитательного процесса. Инспектор закреплялся за учебным районом (в Запорожском

* Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы ОТГЕ-2025-0030).

крае их было 2 – Бердянский и Мелитопольский). Для управления данным типом учебных заведений учреждались уездные и губернские училищные советы, члены которых проводили ревизии в школах и принимали в них экзамены. К примеру, в 1913 г. училищные советы в Запорожском крае в общей сложности провели 20 заседаний: 14 – Мелитопольский уездный, 6 – Бердянский уездный [11, с. 75–76].

К делу народного просвещения были привлечены земства, которые внесли значимый вклад в развитие сети начальной народной школы, в том числе в Запорожском крае. К началу 1870-х гг. усилиями активных земских деятелей были созданы трехгодичные начальные школы с одним учителем (не более 50 учащихся). В земской школе устанавливалась классная система обучения, широко использовалась наглядность, развивалась познавательная активность детей [10, с. 150]. Особенную активность в деле развития народного образования Таврической губернии проявляло Бердянское уездное земство. По данным на 1904 г., Бердянская земская управа выделяла 42% средств бюджета на организацию начального образования [2, с. 35]. Дело организации земской школы быстрыми темпами осуществлялось и в северной части современной Запорожской области – в Александровском уезде Екатеринославской губернии. Эту работу здесь возглавил известный земский деятель и педагог Н.А. Корф. Будучи гласным Александровского уездного земства и членом Александровского училищного совета в 1867–1872 гг., он организовал в уезде около ста начальных земских школ [9, с. 7].

В Таврической губернии процесс создания школ активно осуществлялся в селах Северной Таврии, где доля сельских жителей к концу столетия достигла 93,5% населения. При этом основную массу селян составляли православные крестьяне – русские и украинцы (в Бердянском – 77,3%, Мелитопольском – 86,6%) [5, с. 70–71]. Помимо ранее существовавших сельских школ, переданных теперь из ведения Министерства государственных имуществ в Министерство народного просвещения в качестве начальных народных училищ, крестьянские общества при непосредственном участии земских органов организовывали новые школы. Так, к 1869 г. в селах Бердянского уезда было открыто 19 начальных народных училищ. Всего же в начале 1870-х годов в селах Мелитопольского уезда насчитывалось не менее 40 начальных народных школ, Бердянского – 32 [6, с. 101]. Данные учебные заведения, получившие неофициальное наименование земских школ, создавались за счет крестьянских сельских обществ, попечение же за их хозяйственными нуждами возлагалось на земства. В большинстве случаев устанавливался такой порядок: крестьяне строили, приспособляли или снимали помещения для школ, решали вопросы их отопления и освещения, содержали сторожей, на начальном этапе полностью оплачивали труд учителей; земства, в свою очередь, обеспечивали школы учебными пособиями, впоследствии принимали участие в строительстве зданий и брали на себя содержание педагогических кадров. В земских школах предусматривалась не только классная комната, но и раздевалки, подсобные помещения, квартиры для учителей. Пришкольные участки облагораживались, выделялось место для прогулок и игр [5, с. 76]. Вместо официально одобренных для обучения крестьянских детей книг религиозного толка в земских школах использовались учебные книги, содержащие разнообразный материал, знакомящий учащихся с окружающим миром, способствующий развитию речи и мышления («Родное слово» К.Д. Ушинского, «Наш друг» Н.А. Корфа, «Азбука и уроки для чтения» Н.Ф. Бунакова, «Русские книги для чтения» Л.Н. Толстого) [11, с. 269–271].

Обучение в земских школах было бесплатным, принимались дети любого вероисповедания, сословия и национальности. Несмотря на то, что предназначались они для русскоязычного населения Таврической губернии, в них обучались не только русские мальчики и девочки. Так, если в Мелитопольском уезде земские школы посеща-

ли исключительно русские дети, то в Бердянском 20% учеников составляли болгары [5, с. 80].

Благодаря деятельности органов местного самоуправления сеть начальных сельских школ в Запорожском крае активно развивалась: к концу 1870-х гг. в селах Бердянского уезда уже функционировало 91 начальное народное училище, Мелитопольского – 67 [6, с. 105]; в 1887 году – 106 и 71 соответственно [13, с. 5–6]. Бердянский уезд являлся лидером Таврической губернии по строительству новых школ в сельской местности: на 1890 г. по одной земской школе имелось в 70 селах уезда, по две – в 90 селах; в 3-х селах уезда работали по три начальных училища, в 2-х – по четыре. При этом 100% земских учителей Бердянского и Мелитопольского уездов в начале XX века были обеспечены квартирами от школ [5, с. 76–77]. Отчет директора народных училищ Таврической губернии за 1887 г. свидетельствует о том, что в Бердянском уезде имелся и самый высокий уровень оплаты труда учителей – многие педагоги получали по 600 рублей жалования в год, тогда как, например, в Евпаторийском уезде – 350 рублей. Бердянские школы были устроены в хороших зданиях, однако многие не имели «ни дворов, достаточно просторных и огороженных, ни необходимых хозяйственных служб» [13, с. 100–101].

В начале 1870-х гг. Министерство народного просвещения инициировало открытие «образцовых» школ в крупных селах, которые получали из государственной казны денежные пособия на содержание и должны были служить примером для организации начальных учебных заведений. Курс обучения в двухклассных «образцовых» училищах составлял 5 лет, в одноклассных – 3 года. Несколько «образцовых» школ было открыто в Запорожском крае – в селах Большой Токмак Бердянского уезда, Акимовка, Михайловка, Великая Лепетиха и Нижние Серагозы Мелитопольского уезда [6, с. 104].

Помимо сельских училищ, в Запорожье в конце XIX в. имелись и городские народные училища, предназначенные для детей мелкой городской буржуазии, служащих и местного чиновничества. По состоянию на 1887 г. 8 училищ было в Бердянском уезде, 1 – в Мелитопольском [11, с. 5].

Возможность получить начальное образование в Запорожском крае была предоставлена не только детям, но и взрослому населению. Так, в 1885 г. в Мелитопольском уезде, помимо двух новых земских училищ для детей обоего пола, были открыты 3 вечерних класса для взрослых мужчин при Ново-Николаевском, Верхнесерагозском и Новоуспенском училищах. 2 таких же класса были созданы и при вновь открытых Гаммовском и Черниговском 4-м училищах в Бердянском уезде. Впрочем, их работа затруднялась отсутствием должного финансирования [12, с. 6, 69].

По данным на 1 января 1888 г., в Запорожском крае функционировало 193 городских и сельских начальных народных училищ, включая вечерние классы для взрослых. При этом в Бердянском уезде одно русское училище приходилось на 1769 чел. (1 учащийся на 24 чел.), в Мелитопольском уезде – одно училище на 2497 чел. (1 учащийся на 38 чел.) [13, с. 5–6, 16–17]. Впрочем, в условиях роста населения этого было крайне недостаточно – только 28% детей школьного возраста Таврической губернии в конце 80-х гг. XIX в. получали образование. Это было вызвано и отсутствием необходимого числа учебных заведений. Так, в Бердянском и Мелитопольском уездах в 1903 г. по причине нехватки мест в школах отказ в приеме получили 2500 детей. В целом, в сравнении с другими группами населения Запорожского края в наименьшей степени школами были обеспечены русские крестьяне. Так, по состоянию на конец 1880-х гг., одна немецкая школа в Бердянском уезде приходилась на 348 немецких колонистов (1 учащийся на 6,7 чел.). Практически такая же статистика характерна для Мелитопольского уезда – на 412 немецких поселенцев приходилась одна школа (1 учащийся на 6,5 чел.) [5, с. 73–74].

Вторую по численности группу начальных школ в Таврической губернии составляли церковно-приходские и школы грамоты [3, с. 79], организовывавшиеся в соответствии с «Правилами о церковно-приходских школах» 1884 г. [18, с. 372–374]. К этому времени в Таврической епархии насчитывалось лишь 23 начальных церковных школ, открытых в основном усилиями отдельных священнослужителей. Так, Ново-Михайловская церковно-приходская школа Бердянского уезда располагалась в квартире священника и фактически им же содержалась [22, с. 140]. С изданием Правил 1884 г. при Таврической епархии был создан училищный совет, к компетенции которого были отнесены вопросы открытия церковно-приходских школ, назначения учителей, организации учебной части, их материального обеспечения. Главной задачей церковно-приходских школ с 2-х летним и 4-х летним сроками обучения было распространение грамотности и воспитание населения в традициях Русской Православной церкви. При этом основное внимание уделялось религиозно-нравственному воспитанию: на основе литературы, разработанной Священным Синодом, изучались предметы религиозного характера, церковно-славянский язык, церковное пение [5, с. 81–84]. Нижним звеном системы церковных начальных школ были школы грамоты, открывавшиеся духовенством в городских, сельских приходах и при монастырях. Они были призваны дать крестьянам элементарные знания – закон Божий, чтение, письмо, арифметические действия [23, с. 53].

Церковные начальные школы получили особое распространение в материковых уездах Таврической губернии. Так, на 1891–1892 гг. в наиболее густонаселенном православными христианами уезде – Мелитопольском – действовали 49 церковно-приходских школ (36% от общего числа в губернии) и 12 школ грамоты, в Бердянском уезде – 13 церковно-приходских и 2 школы грамоты [14, с. 1007, 1013–1014]. Причем в крупных селах действовало сразу несколько таких учебных заведений. Например, в селе Малая Лепетиха Мелитопольского уезда были открыты церковно-приходская школа и 3 школы грамоты, в селе Рубановка – 3 церковно-приходские школы [5, с. 82]. Нехватка мест в начальных училищах региона способствовала развитию сети школ грамоты для желающих получить элементарное образование. В 1913 г. в школах грамоты Мелитопольского уезда обучалось 2614 детей обоего пола, при этом в некоторых населенных пунктах было по 5 и более таких учебных заведений (например, в Большой Лепетихе – 12, Нижних Серогозах – 9) [23, с. 57]. Впрочем, не везде школы грамоты пользовались большой поддержкой среди населения. Так, в хуторе Тристанов Бердянского уезда в 1911 г. школа грамоты была закрыта по причине отказа сельского общества предоставить помещение и нанять учителя. Правда, через два года стараниями учительницы, убедившей крестьян, школа была вновь открыта [22, с. 135–136].

Во второй половине XIX – начале XX вв. значимое место в системе образования Запорожского края продолжали занимать национальные и конфессиональные начальные учебные заведения. В первую очередь, речь идет о немецких школах. К концу столетия в материковых уездах Таврической губернии (главным образом в Бердянском и Мелитопольском) проживало более 48 тысяч немецких колонистов. В конце 1880-х гг. только в одном Мелитопольском уезде функционировало 48 немецких училищ с 2980 учащимися, следовательно, одно училище здесь приходилось на 355 чел., а 1 учащийся на 6 немцев. Практически такая же ситуация была в Бердянском уезде: одно немецкое училище приходилось на 305 чел., 1 учащийся – на 6 чел. [13, с. 16]. Таким образом, по состоянию на 1912 г. немецкое население Таврической губернии было обеспечено школами «почти до пределов всеобщего обучения» [Цит. по: 21, с. 158].

Если лютеранские и римско-католические школы управлялись духовенством, то меннонитские учебные заведения подчинялись созданному в 1869 г. Молочанскому

меннонитскому училищному совету (организован в Бердянском уезде), осуществлявшему тщательный надзор за училищами, проводившему конференции и совещания с учителями, духовными и общественными деятелями [11, с. 197]. В 1881 г. школы меннонитов перешли в ведение Министерства народного просвещения и были приравнены, преимущественно, к одноклассным народным училищам. В течение последующего десятилетия Министерству были подчинены протестантские и католические церковные школы [7, с. 211]. Несмотря на перемены, на рубеже XIX–XX вв. в немецких начальных школах по-прежнему много внимания уделялось изучению церковной истории, библии, катехизиса [11, с. 199, 202].

Немецкие школы Запорожского края поддерживались местными земствами. Например, в Бердянском уезде в 1860–1870-е гг. часть немецких школ полностью содержалась за счет земства, часть – получала пособия (Бердянское лютеранское, Бердянское меннонитское, Гальбштатдтское, Гнаденфельдское, Орловское центральные училища). В начале XX в. земские дотации получали уже 63 немецкие школы уезда. Сеть учебных заведений в немецких поселениях на рубеже XIX–XX вв. расширялась: появлялись частные училища (например, частное училище Фаста в Бердянске), училище для глухонемых в Тиге (Бердянский уезд) [21, с. 161–163]. На 1902 г. в Мелитопольско-Бердянском районе было 7 школ грамоты, 63 меннонитских и 36 лютеранско-католических церковно-приходских школ [1, с. 15]. При этом, следуя правительственному курсу на интеграцию инородцев и иноверцев, земские учреждения Таврической губернии осуществляли работу по открытию русских школ для немцев и распространению русского языка в немецких школах. Так, в Бердянском уезде с помощью земства были открыты русские классы при немецких сельских школах [4, с. 114].

В Северной Таврии в 1860-е гг. появился ряд болгарских колоний, имевших свои национальные учебные заведения. Так, в Бердянском уезде уже в это время в 16 колониях были открыты школы [24, с. 236], а в конце XIX века практически в каждом поселении болгар действовало народное училище, имелись болгарские церковно-приходские училища. По свидетельству Таврического епархиального наблюдателя, деятельность болгарских церковно-приходских школ была малоэффективной, как в силу того, что ученики плохо понимали русский язык, так и по причине низкой посещаемости занятий [8, с. 119–120]. Чего нельзя сказать о болгарских земских школах. Благодаря деятельности Бердянского уездного земства не только росло число школ в болгарских поселениях, но и совершенствовался учебно-воспитательный процесс. Так, при школах устраивались школьные хозяйства: сады, огороды, пасеки, разведение коконов для производства шелка. В большинстве школьных садов были виноградники и плодовые деревья. Например «в школьном саду Ногайской болгарской школы Бердянского уезда было 800 облагороженных деревьев, виноградник, пасека, на которой в 1899 г. было собрано 2 пуда меда. Кроме того, школьный учитель <...> вел выкормку шелковичного червя и привлекал к этому делу учеников, раздав им часть оживленной грены для выкормки вне училища» [24, с. 238].

В Таврической губернии функционировал ряд учебных заведений караимов – коренного народа Крыма, исповедующего ответвление иудаизма – караимизм, основанный на почитании Торы (Пятикнижия Моисея). По данным Всероссийской переписи населения 1897 г. караимские общины Запорожского края насчитывали 454 чел. в Мелитопольском уезде и 515 чел. – в Бердянском [16, с. 92–93]. Во второй половине XIX в. одна из мидрашей – начальных караимских школ – действовала в Бердянске. Такие учебные заведения содержались за счет средств караимских общин. Традиционно, в мидраш принимали детей в 5–6 лет. Обучение длилось порядка 10 лет и предусматривало овладение чтением на древнееврейском языке и переводом на караимский язык «Микра» (Пятикнижия). Выпускники мидрашей получали звание «реби» (или «эрбы») – учителя, на-

ставника), что давало возможность получить учительскую или духовную должность в караимских начальных школах [19, с. 543–544].

Подводя итог, следует констатировать, что система начального народного образования в Запорожском крае во второй половине XIX – начале XX вв. была представлена рядом учебных заведений как светских, так и конфессиональных, что обусловлено многонациональным составом проживавшего в Северной Таврии населения. При этом значительный вклад в развитие системы начального образования в регионе внесли органы местного самоуправления – земства.

Список литературы

1. Акишева М.С. Историко-педагогический анализ развития религиозного образования в Таврической губернии в конце XIX – начале XX вв.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ялта, 2020.
2. Васильев В.В., Чемодуров Н.Н. Роль земств Таврической губернии в развитии народного образования в начале XX века // Крымский архив. 2016. №4(23). С. 34–45.
3. Громова Д.А. Социальный статус женщин-учителей народных училищ в России в конце XIX – начале XX веков: по материалам Таврической губернии: дис. ... канд. истор. наук. М., 2016.
4. Громова Н.Ф. Национальные школы Таврической губернии в XIX веке и проблема внедрения в них русского языка // Гуманитарная парадигма. 2018. №4(7). С. 108–119.
5. Громова Н.Ф. Сельские школы Таврической губернии в последней четверти XIX – начале XX веков // Гуманитарная парадигма. 2020. №1(12). С. 69–87.
6. Громова Н.Ф. Сельские школы Таврической губернии на начальном этапе образовательной реформы 60-х годов XIX века // Гуманитарная парадигма. 2019. №1(8). С. 94–107.
7. Задерейчук И.А. Развитие системы народного образования в немецких колониях Крыма в 1804–1917 гг. // Культура народов Причерноморья. 2003. №37. С. 208–213.
8. Костылева Е.В. Развитие педагогического образования в поликультурном регионе: на примере Таврической губернии XIX – начала XX вв.: дис. ... канд. пед. наук. Ялта, 2021.
9. Михайлова Л.П. Педагогическая деятельность и педагогические взгляды Н.А. Корфа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1956.
10. Моисеенкова Л.С. Земские школы Таврической губернии в 70–80-х гг. XIX в. // Материалы по археологии, истории и этнографии Таврии. 1991. №2. С. 150–156.
11. Образование и педагогическая мысль Крыма (XIX – начало XX столетия) / под ред. А.В. Глузмана, Л.И. Редькиной. Киев, 2007.
12. Общий очерк состояния народных училищ Таврической губернии Севастопольского и Керченского градоначальств: составлено по годовым отчетам Таврической дирекции народных училищ за 1884 год. Бердянск, 1885.
13. Общий очерк состояния народных училищ Таврической губернии Севастопольского и Керченского градоначальств: составлено по годовым отчетам Таврической дирекции народных училищ за 1887 г. Бердянск, 1888.
14. Отчет о состоянии церковно-приходских школ и школ грамотности Таврической епархии за 1890–1891 учебный год // Таврические епархиальные ведомости. 1891. №23-24. С. 1006–1010.
15. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: Вторая половина XIX в. / отв. ред. А. Пискунов. М., 1976.
16. Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Таврическая губерния. 1904.
17. Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2-е. Т. 17, отд. 1. СПб., 1843.
18. Полное Собрание Законов Российской Империи. Собрание 3-е. Т. IV. СПб., 1887.
19. Прохоров Д.А. Система народного образования караимов Таврической губернии // Материалы по археологии, истории и этнографии Таврии. 2007. №13. С. 541–588.
20. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 6. Царствование императора Александра II. 1874–1876. СПб., 1878.
21. Черказьянова И.В. Развитие системы немецкого народного образования на территории Одесского учебного округа в 1880-х – 1910-х гг. // Науковий вісник Миколаївського національного

університету імені В.О. Сухомлинського: Збірник наукових праць. Миколаїв, 2011. №3.30. С. 156–167.

22. Чернецкий В.Н. (прот.) Церковно-приходские школы и преподавание закона божия в светских учебных заведениях Таврической губернии во второй половине XIX – начале XX вв. дис. ... канд. богословия. СПб., 2025.

23. Чернецкий В.Н. Особенности деятельности школ грамоты Таврической епархии в конце XIX – начале XX вв. // Вестник Исторического общества Санкт-Петербургской Духовной Академии. 2023. №2(14). С. 51–61.

24. Шумилова И.Ф. Школы в болгарских колониях Бердянского уезда в середине XIX – начале XX вв. // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2007. №1. С. 236–239.

* * *

1. Akisheva M.S. Istoriko-pedagogicheskij analiz razvitiya religioznogo obrazovaniya v Tavrisheskoj gubernii v konce XIX – nachale XX vv.: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Yalta, 2020.

2. Vasil'ev V.V., Chemodurov N.N. Rol' zemstv Tavrisheskoj gubernii v razvitiі narodnogo obrazovaniya v nachale XX veka // Krymskij arhiv. 2016. №4(23). S. 34–45.

3. Gromova D.A. Social'nyj status zhenshin-uchitelej narodnyh uchilishch v Rossii v konce XIX – nachale XX vekov: po materialam Tavrisheskoj gubernii: dis. ... kand. istor. nauk. M., 2016.

4. Gromova N.F. Nacional'nye shkoly Tavrisheskoj gubernii v XIX veke i problema vnedreniya v nih russkogo yazyka // Gumanitarnaya paradigma. 2018. №4(7). S. 108–119.

5. Gromova N.F. Sel'skie shkoly Tavrisheskoj gubernii v poslednej chetverti XIX – nachale XX vekov // Gumanitarnaya paradigma. 2020. №1(12). S. 69–87.

6. Gromova N.F. Sel'skie shkoly Tavrisheskoj gubernii na nachal'nom etape obrazovatel'noj reformy 60-h godov XIX veka // Gumanitarnaya paradigma. 2019. №1(8). S. 94–107.

7. Zaderejchuk I.A. Razvitie sistemy narodnogo obrazovaniya v nemeckih koloniyah Kryma v 1804–1917 gg. // Kul'tura narodov Prichernomor'ya. 2003. №37. S. 208–213.

8. Kostyleva E.V. Razvitie pedagogicheskogo obrazovaniya v polikul'turnom regione: na primere Tavrisheskoj gubernii XIX – nachala XX vv.: dis. ... kand. ped. nauk. Yalta, 2021.

9. Mihajlova L.P. Pedagogicheskaya deyatel'nost' i pedagogicheskie vzglyady N.A. Korfa: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1956.

10. Moiseenkova L.S. Zemskie shkoly Tavrisheskoj gubernii v 70–80-h gg. XIX v. // Materialy po arheologii, istorii i etnografii Tavrii. 1991. №2. С. 150–156.

11. Obrazovanie i pedagogicheskaya mysl' Kryma (XIX – nachalo XX stoletiya) / pod red. A.V. Gluzmana, L.I. Red'kinoy. Kiev, 2007.

12. Obshchij ocherk sostoyaniya narodnyh uchilishch Tavrisheskoj gubernii Sevastopol'skogo i Kerchenskogo gradonachal'stv: sostavleno po godovym otchetam Tavrisheskoj direkcii narodnyh uchilishch za 1884 god. Berdyansk, 1885.

13. Obshchij ocherk sostoyaniya narodnyh uchilishch Tavrisheskoj gubernii Sevastopol'skogo i Kerchenskogo gradonachal'stv: sostavleno po godovym otchetam Tavrisheskoj direkcii narodnyh uchilishch za 1887 g. Berdyansk, 1888.

14. Otchet o sostoyanii cerkovno-prihodskih shkol i shkol gramotnosti Tavrisheskoj eparhii za 1890–1891 uchebnyj god // Tavrisheskie eparhial'nye vedomosti. 1891. №23-24. S. 1006–1010.

15. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR: Vtoraya polovina XIX v. / otv. red. A. Piskunov. M., 1976.

16. Pervaya Vseobshchaya perepis' naseleniya Rossijskoj imperii 1897 g. Tavrisheskaya guberniya. 1904.

17. Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii. Sobranie 2-e. T. 17, otд. 1. SPb., 1843.

18. Polnoe Sobranie Zakonov Rossijskoj Imperii. Sobranie 3-e. T. IV. SPb., 1887.

19. Prohorov D.A. Sistema narodnogo obrazovaniya karaimov Tavrisheskoj gubernii // Materialy po arheologii, istorii i etnografii Tavrii. 2007. №13. S. 541–588.

20. Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniya. T. 6. Carstvovanie imperatora Aleksandra II. 1874–1876. SPb., 1878.

21. Cherkaz'yanova I.V. Razvitie sistemy nemeckogo narodnogo obrazovaniya na territorii Odesskogo uchebnogo okruga v 1880-h – 1910-h gg. // Naukovij visnik Mikolaivs'kogo nacional'nogo universitetu imeni V.O. Suhomlin'skogo: Zbirnik naukovih prac'. Mikolaiv, 2011. №3.30. S. 156–167.

22. Cherneckij V.N. (prot.) Cerkovno-prihodskie shkoly i prepodavanie zakona bozhiya v svetskih uchebnyh zavedeniyah Tavricheskoj gubernii vo vtoroj polovine XIX – nachale XX vv. dis. ... kand. bogosloviya. SPb., 2025.

23. Cherneckij V.N. Osobennosti deyatel'nosti shkol gramoty Tavricheskoj eparhii v konce XIX – nachale XX vv. // Vestnik Istoricheskogo obshchestva Sankt-Peterburgskoj Duhovnoj Akademii. 2023. №2(14). S. 51–61.

24. Shumilova I.F. Shkoly v bolgarskih koloniyah Berdyanskogo uezda v seredine XIX – nachale XX vv. // Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chekhova. 2007. №1. S. 236–239.



The development of the system of primary public education in the Zaporozhian region in the second half of the XIXth - the beginning of the XXth centuries

The specific features of developing the system of primary public education in the Berdyansk and Melitopol districts of the Taurian country in the second half of the XIXth – the beginning of the XXth century are described. There are demonstrated the conditions and circumstances of creation and activity of primary public training schools - zemstvo schools; organization of parochial schools and literacy schools; the functioning of the German training schools, the Bulgarian schools and educational institutions of the Karaites in the Northern Tavrida.

Keywords: *the Zaporozhian region, primary education, zemstvo school, parochial school, national and confessional schools.*

(Статья поступила в редакцию 20.09.2025)



ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

А.Р. ТАРАСОВ
Волгоград

ЭВОЛЮЦИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В КНР

Анализируются основные направления развития педагогической мысли в Китае. Актуальность темы обусловлена активными поисками путей развития педагогики в Китае в настоящее время. Исследование базируется на анализе работ китайских педагогов по данной теме. Выявляются актуальные вызовы и основные перспективы развития педагогической теории на современном этапе.



Ключевые слова: педагогическая теория, адаптация педагогического опыта, оригинальность педагогической теории, развитие педагогической теории, Китай.

Рассмотрение становления и развития системы образования Китая, его модернизации, определение тенденций развития требуют понимания идей, лежащих в основе совершенствования педагогической теории и практики, исторического контекста и взаимосвязи с текущим состоянием образования в Китае.

Как отмечает Лю Цинчан, сложно выделить логику развития педагогической мысли, преобладание педагогических идей из-за их разнородности и контекстуальной зависимости. В педагогике представлено множество теорий, но между ними не выявлены системные связи, что приводит к фрагментации педагогического знания [10]. Рассмотрим далее процесс становления и развития научно-педагогической мысли в Китае, опираясь на результаты анализа трудов современных китайских исследователей.

Согласно истории педагогической мысли Лю Яньнаню, педагогика в Китае изначально рассматривалась как прикладная дисциплина, поэтому ее теоретическое развитие было ограничено [13]. Исследователи обращают внимание на тот факт, что до образования Китайской Народной Республики в начале XX века педагоги Китая изучали японский опыт, а также западные концепции И.Ф. Гербарта, Дж. Дьюи [1; 7; 12; 19]. Так, обращение к идеям И.Ф. Гербарта происходило через японские источники и, по мнению ученых, было связано с необходимостью развития педагогических училищ и университетов, становлением педагогики как учебной дисциплины [12; 13].

В 1919–1949 гг. китайские педагоги проявляли большой интерес к работам Дж. Дьюи. В этой связи в исследованиях Цюй Баокуя приводятся примеры использования в образовательной практике Китая методов проблемного обучения, реализации проектного подхода, экспериментов по повышению самостоятельности учащихся. По словам ученого, в этот период в Китае также активно переводились на китайский язык труды Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Г. Спенсера и др. [12].

Как отмечает Лю Яньнань, идеи И.Ф. Гербарта заимствовались без осмысления (вестернизация), тогда как при переходе к прагматизму Дж. Дьюи была осуществлена попытка адаптации западных теорий к китайским реалиям (китаизация) [13].

Исследователи единогласно подчеркивают, что в первой половине XX века среди китайских педагогов встречались попытки адаптации зарубежного опыта к реалиям ки-

тайского общества (Тао Синчжи, Янь Янчу), но большинство научных поисков проводились в логике зарубежных теоретических рамок. В этой связи данный период (1919–1949 гг.) характеризуется отклонением от китайской образовательной традиции [2].

С момента основания КНР в 1949 г. китайские педагоги начали обращаться к советскому опыту в области образования. Китайские ученые отмечают, что большое влияние на педагогику в КНР оказали работы И.А. Каирова, особенно в вопросах концепции образования и составления учебников [1; 7; 19].

Таким образом, историки педагогики Китая связывают период с 1949 по 1956 гг. с активным заимствованием советской педагогической мысли. Основой этого процесса послужили переведенные на китайский язык труды К.Д. Ушинского, А.В. Луначарского, Н.К. Крупской [16], А.С. Макаренко, Л.В. Занкова [4]. По словам Лю Яньнана, Хоу Хуайиня, этот период характеризуется полным отказом от западных моделей образования и воспитания, копированием советской педагогической теории [13] и модели образования [5]. В основу теории обучения в КНР, по утверждению Ван Цзяня, была положена марксистская теория [19]. Приоритет работы системы образования заключался в подготовке кадров в соответствии с потребностями социалистического строительства [12].

Ван Чжанькуй, рассматривая концепцию всестороннего развития, принятую в китайском образовании, отмечает, что данная концепция поддерживает приоритет духовного развития. Ученый определяет ее происхождение в трудах Платона и китайских традициях (трактаты «Ли цзи», «Сюэ цзи»). С позиции марксистского подхода идея всестороннего развития строится на представлении К. Маркса о трех компонентах образования (умственное, физическое воспитание и техническая подготовка) и концепции подготовки человека к полноценной жизни Г. Спенсера [20].

Следующий период в истории педагогики КНР (1957–1966 гг.) охарактеризован исследователями как курс развития образования на основе собственных китайских идей. В этот период проявляется политизация, выразившаяся в объединении обучения с производственным трудом, реализации политических кампаний в образовании в соответствии с политикой Большого скачка. Ученые Хоу Хуайинь, Хуан Чжипин, Сунь Ситин единогласно рассматривают педагогику этого периода как раздел политологии, посвященный образовательной политике, а не как самостоятельную науку [5; 8; 17].

Период Культурной революции (1966–1976 гг.) характеризуется в исследованиях китайских ученых Цюй Баокуя, Хоу Хуайиня, Лю Яньнана борьбой с буржуазным образованием [16], отрицанием достижений предыдущих лет, критикой западных и советских теорий [5], упадком академических исследований [13].

Как отмечает Хоу Хуайинь, с 1976 г. китайские педагоги, проанализировав развитие педагогики в Китае в предыдущие годы, возобновили прерванные изучения, а также, проанализировав развитие педагогики за рубежом, начали исследования по новым направлениям [5]. Исследователи отмечают возобновление научных поисков по таким направлениям, как психология учения, когнитивные процессы, личностно-центрированное воспитание [12], сравнительное образование, управление образованием [4].

Слепое копирование теорий подверглось критике. Так, Ань Фухай замечает, что китайские педагоги с завершением Культурной революции начинают изучать глобальные тенденции образования, ведутся научные поиски по синтезу зарубежных теорий и их адаптации к китайским реалиям [1]. Проводятся исследования по развитию собственной педагогической теории [12; 13]. Начинается разработка концепции «социалистической педагогики с китайской спецификой» [7].

Гу Миньюань относит к ключевым особенностям данной концепции то, что образование служит реализации задач развития социализма и формирования всесторонне развитых граждан. Педагог играет ведущую роль в учебном процессе, выступая настав-

ником и проводником ценностей [4]. По оценкам Цюй Баокуя и Гу Миньюаня, во второй половине 1970-х годов среди педагогов-ученых Китая начались дискуссии о взаимодействии политики и педагогики, месте образования в обществе, методологии научного познания [16], природе образования, индивидуальности учащихся, качестве образования [4].

С 1980-х гг. в образовании Китая проявляется тенденция экзаменационного утилитаризма, которая заключается в приоритете тестируемых знаний [20]. Тогда же в ответ на практику образования, направленную только на развитие академических знаний, была сформулирована концепция образования, ориентированная на всестороннее развитие личности. Данная концепция, как подчеркивает Гу Миньюань, определила ход реформирования учебных программ, методов оценки и требований повышения квалификации учителей [3].

В 1980–1990-е гг. фокус исследований сместился на определение характера взаимодействия учителя и учащегося в образовательном процессе. Китайские педагоги рассматривали три типа взаимодействия: субъект-объект, субъект-субъект, взаимозависимые отношения (интерактивность) [18].

С 1990-х годов теория субъектно-ориентированного образования начинает включать в себя практику жизни. Китайские педагоги рассматривают образование как способ реализации человеческого потенциала и достижения гармонии в отношениях между учителем и учениками. Сун Цзянь отмечает, что дальнейшие исследования направлены на повышение эффективности и гуманизации школьного образования [Там же]. По словам Ань Фухая, тогда же начинают проводиться локальные эксперименты в образовании [1].

На рубеже XIX–XX веков в Китае начинаются исследования в рамках конструктивистской теории обучения. Согласно данной теории акцент делается на активности учащегося, социальном взаимодействии и практико-ориентированном обучении. В русле этой теории активно разрабатывается применение цифровых ресурсов [21]. Конструктивизм позволяет преодолеть недостатки традиционных методов обучения и предлагает использовать исследовательские и проектные методы обучения. Вместе с тем, по мнению исследователей, у конструктивизма есть ряд недостатков: отрицание объективности знания, акцент на полезности знания, представление об уникальности опыта [20].

Как отмечает Лю Чжихуа, в Китае в педагогическом дизайне чаще применяется социальный конструктивизм Л.С. Выготского, так как он соответствует марксистской теории познания [14].

С 2000-х гг. педагогические исследования в Китае направлены на изучение культурного наследия [13], использование информационных технологий. Следует отметить активные междисциплинарные исследования среди китайских ученых, а также развитие международного сотрудничества в области образования и воспитания [16].

Как свидетельствуют результаты анализа научных трудов современных китайских ученых Ван Цзяня, Ван Чжанькуя, Гу Миньюаня, актуальными проблемами педагогики в Китае сегодня являются цифровизация образования, образовательное неравенство, модернизация образования [19], глобализация, формирование всесторонне развитой личности [20], реализация непрерывного образования [4].

Таким образом, в настоящей статье кратко представлена общая картина развития педагогической мысли в Китае, отражающая основные моменты с начала XX века, когда педагогика приобретает статус самостоятельной науки в Китае, до настоящего времени.

Лю Цинчан выделяет следующие этапы в развитии педагогической мысли на основе содержания педагогических трудов известных ученых:

- формулирование методов педагогики: в китайской образовательной мысли в «Записках об учении» (“学记”); в западной педагогике – Я.А. Коменским;

- выявление принципов педагогики на основе философии и психологии (И. Кант, И.Ф. Гербарт);
- использование междисциплинарного подхода в педагогике (в работах Дж. Дьюи) [11].

Таким образом, формирование педагогики как самостоятельной науки произошло на Западе раньше, чем в Китае. С этим связано первоначальное заимствование образовательных идей и моделей. Лю Яньнань отмечает отсутствие теоретической базы китайской педагогики, ее зависимость от внешних влияний [13]. Исследователи сходятся во мнении, что для развития педагогики в Китае необходим оригинальный путь развития [7; 12; 13; 16; 20].

Лю Яньнань выделяет три способа достижения оригинальности китайской педагогики:

- китаизация – адаптация западных теорий;
- педагогика с китайской спецификой – подход к построению педагогической теории, основанный на социализме с китайской спецификой;
- китайская педагогика – оригинальная теория, основанная на местной практике и культуре [13].

Хоу Хуайинь подчеркивает, что необходимо создавать собственные теории [5], а адаптация зарубежных теорий должна происходить с учетом реалий Китая [6]. Исследователь указывает на то, что современная китайская педагогика характеризуется интеграцией марксизма, традиционной культуры и современных образовательных практик [Там же].

Вместе с тем анализ работ китайских ученых педагогов показывает, что имеется ряд проблем в развитии педагогической теории Китая. Существует разрыв между педагогической теорией и практикой [1; 11]. Как отмечает Лю Цинчан, педагогическая теория воспринимается педагогами-практиками как абстрактная и труднодоступная [9]. Среди учителей популярны работы В.А. Сухомлинского, Макса ванн Манена, Тао Синчжи, так как они связаны с практикой [Там же]. Лю Сюйдун выделяет такие негативные тенденции в педагогической теории Китая, как обобщение в исследованиях, ведущее к упрощению понимания сущности образования; стандартизация, жесткое разделение отраслей педагогики [12].

Как отмечает Лю Яньнань, будущее китайской педагогики в балансе между культурной традицией, глобальным диалогом и ориентацией на локальные практики. Ключевая задача – преодолеть историческую зависимость от внешних моделей с помощью культурного самосознания и теоретической оригинальности [13].

В заключении необходимо отметить, что развитие педагогической мысли в Китае прошло путь от изучения зарубежного опыта (от копирования к адаптации) до развития оригинальных концепций. К ключевым особенностям развития педагогической теории в Китае на современном этапе можно отнести опору на традиционную культуру, адаптацию зарубежных концепций к китайским условиям, следование ориентирам теории социализма с китайской спецификой.

Список литературы

1. 安富海. 我国教学论研究: 构建体系抑或关注问题 // 教育理论与实践. 2011. Vol. 31. №1. P. 50–53.
2. 安富海. 中国教育学本土化研究的困境及超越 // 教育研究. 2019. Vol. 4. №471. P. 6–10.
3. 顾明远. 中国教育路在何方——教育漫谈 // 课程. 教材. 教法. 2015. Vol. 35. №3. P. 3–16.
4. 顾明远. 中国特色社会主义教育理论 70 年 // 北京大学学报 (哲学社会科学版). 2019. Vol. 56. №4. P. 5–10.

5. 侯怀银. 新中国成立以来教育学学科体系建设的回顾与展望 // 西北师大学报 (社会科学版). 2022. Vol. 59. №4. P. 30–38.
6. 侯怀银. 中国教育学学科体系, 学术体系和话语体系的内涵及其关系 // 教育研究. 2024. Vol. 4. P. 52–61.
7. 侯怀银, 王茜. 20 世纪以来我国教育学自主知识体系建构的回顾与反思 // 教育科学. 2023. Vol. 39. №6. P. 1–8.
8. 黄志平. 20 世纪下半叶中国社会变迁中的教育学体系 // 内蒙古师范大学学报: 教育科学版. 2005. Vol. 18. №9. P. 23–26.
9. 刘庆昌. 化教育理论为教育思想 // 山西大学学报 (哲学社会科学版). 2020. Vol. 43. №5. P. 92–104.
10. 刘庆昌. 教育思想组织的历史和理论维度 // 四川师范大学学报 (社会科学版). 2021. Vol. 48. №1. P. 105–113.
11. 刘庆昌. 寻找教育学的历史逻辑——兼及《教育学史》的研究 // 西北师大学报: 社会科学版. 2018. Vol. 55. №1. P. 66–81.
12. 刘旭东. 论教学理论的学术传统与创新 // 课程. 教材. 教法. 2012. Vol. 32. №12. P. 18–23.
13. 刘燕楠, 涂艳国. 中国教育学学科的历史演进与价值选择 // 教育理论与实践. 2016. Vol. 36. №7. P. 3–7.
14. 刘志华, 张军征. 学习理论对教学设计理论的影响 // 电化教育研究. 2004. Vol. 137. №9. P. 12–15, 19.
15. 瞿葆奎. 中国教育学百年 (上) // 教育研究. 1998. №12. P. 3–12.
16. 瞿葆奎. 中国教育学百年 (中) // 教育研究. 1999. №1. P. 7–16, 29.
17. 孙喜亭. 中国教育学近 50 年来的发展概述 // 教育研究. 1998. №9. P. 19–28.
18. 宋剑. 我国主体教育理论发展的历史进路 // 教育研究与实验. 2011. №1. P. 30–34.
19. 王鉴. 论中国教育学自主知识体系建构的根本问题 // 教育研究. 2024. Vol. 533. №6. P. 63–76.
20. 王占魁. 论《全面发展教育》的价值秩序 // 教育学报. 2021. Vol. 17. №4. P. 18–30.
21. 钟志贤. 建构主义学习理论与教学设计 // 电化教育研究. 2006. Vol. 157. №5. P. 10–16.



The evolution of scientific and pedagogical thought in the People's Republic of China

The fundamental directions of development of pedagogical thought in the People's Republic of China are analyzed. The urgency of the theme is provided by the active search of the ways of developing Pedagogy in the People's Republic of China at present time. The study is based on the analysis of works of the Chinese teachers, devoted to this theme. There are discovered the current challenges and the basic prospects of developing the pedagogical theory at the modern stage.

Keywords: pedagogical theory, adaptation of pedagogical experience, originality of pedagogical theory, development of pedagogical theory, the People's Republic of China.

(Статья поступила в редакцию 23.09.2025)

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

Актуализируется средовой подход в реализации Концепции профильных психолого-педагогических классов на институциональном уровне. На основании теоретического анализа, педагогической рефлексии и интерпретации рассматривается двусторонняя детерминация процесса развития обучающегося при его взаимодействии со средой. Раскрываются и обосновываются в контексте антропологического подхода предоставляемые для развивающей среды школы возможности психолого-педагогических классов.



Ключевые слова: *развитие, психолого-педагогические классы, образовательная среда, возможности, развивающая среда.*

Научный и профессиональный интерес к проблеме создания развивающей среды не утрачивает своей актуальности. Рассмотрение средового подхода в решении задач открытия и функционирования психолого-педагогических классов в современной школе является оправданным. Вместе с тем, открытие профильных классов не только предоставляет возможности для развития обучающихся этих классов, но и оказывает влияние на развивающую среду школы.

В настоящее время актуальность вопроса подготовки педагогических кадров для системы образования выросла многократно. Одним из направлений решения этого вопроса на федеральном уровне является разработка и принятие Концепции профильных психолого-педагогических классов [6] и ее реализация на институциональном уровне – в современной школе, т.е. создание и развитие психолого-педагогических классов объективно обусловлено. Психолого-педагогические классы представляют допрофессиональный этап в системе непрерывного педагогического образования. Как отмечает В.С. Басюк, вице-президент Российской академии образования, академик РАО, доктор психологических наук: «Сегодня, развивая педагогические классы, мы сознательно опирались на богатый отечественный опыт. Мы тщательно изучали региональные практики, анализировали их реализацию. Принципиально важным стало то, что в основу методологии развития этого направления был заложен принцип разноуровневой организации – от создания психолого-педагогических классов на базе школ до сетевой модели, во главе которой стоят педагогические вузы, колледжи и институты повышения квалификации» [4]. По данным Министерства просвещения РФ, в 2024–2025 учебном году в общем образовании функционировало 9332 психолого-педагогических класса: это 2629 профильных психолого-педагогических классов с 5 по 9 класс, 3439 10 класс и 3264 11 класс [Там же]. Реализация федерального проекта «Профильные психолого-педагогические классы» обеспечена нормативно-правовой, организационной и методической поддержкой на всех уровнях управления образованием [9].

С точки зрения процессного подхода социально-гуманитарная направленность образования в профильном классе обеспечивает, прежде всего, ценностное самоопределение обучающихся в педагогической профессии и формирование их субъектной позиции. По В.И. Слободчикову, субъектная позиция – это устойчивая система отношений человека к миру, другим людям и самому себе, позволяющая ему сознательно, ответ-

ственно и свободно строить свою жизнь в мире людей, а также совершать жизненные выборы и поступки, основными критериями которых являются принятые личностью ценности [14]. Это определено в цели, задачах и ожидаемых результатах в Концепции профильных психолого-педагогических классов [6; 9], для достижения которых необходима среда. В этой связи вопрос развития субъектной позиции будущего педагога на этапе его обучения в профильном классе перешел из академического знания в практическую плоскость.

Проблема влияния среды на формирование личности изучалась в исследованиях Е.В. Бондаревской, В.И. Панова, В.Д. Семенова, В.И. Слободчикова, Д.И. Фельдштейна, М.И. Шиловой, Н.Е. Щурковой и др. Одним из направлений этих исследований является проектирование среды и выделение отличительных признаков развивающей образовательной среды. Несмотря на разные исследовательские подходы к проектированию образовательной среды и их применению в образовательной практике (эколого-личностный (В.А. Ясвин), коммуникативно-ориентированный (В.В. Рубцов), психодиактический (В.П. Лебедева, В.А. Орлов и др.), экпсихологический (В.И. Панов), экоантропоцентристский (Т.М. Дридзе), средовой (Ю.С. Мануйлов) и др.), руководители образовательных организаций в своей управленческой деятельности, учителя в педагогической деятельности встречаются с трудностями в осмыслении содержания образовательной среды и ее создания в современной школе.

В этом контексте не только профессионально интересной для понимания и анализа среды, но и перспективной, представляется «теория возможностей» Дж. Гибсона. Следуя его теории, категория «возможность» как особое единство свойств образовательной среды и самого субъекта (обучающегося), является в равной мере атрибутом этой среды и поведения субъекта. При таком подходе осуществляется взаимодействие между школьником и образовательной средой как равными субъектами развития. Следует отметить *двустороннюю детерминацию* процесса развития: с одной стороны, среда представляет возможности для личностного развития, с другой – от активности и возможностей самого обучающегося зависит то, как он воспримет возможности среды, и в какой степени сможет оказать на нее влияние. Рассматривая категорию возможности, Дж. Гибсон подчеркивает активное начало человека-субъекта, осваивающего свою среду (жизненную, учебную, профессиональную и др.). Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно проходит ее свободное и активное самопознание и саморазвитие.

Если рассматривать образовательную среду с точки зрения предоставляемых ею возможностей, то важным критерием образовательной среды является способность этой среды обеспечить обучающемуся как субъекту образовательных отношений и образовательного процесса систему возможностей для его развития и саморазвития. В этом случае можно констатировать наличие ситуации взаимодействия обучающегося со своей развивающей средой. При этом не просто вступить в такое взаимодействие, но из всех возможностей свободы, что среда предлагает ему, выбрать ту, которая оптимально приближает обучающегося к получению полезного для него результата: на этапе взросления решить мотивационно-ценностные задачи личностного и профессионального самоопределения. Чтобы использовать возможности среды, обучающийся проявляет соответствующую активность, т.е. он становится субъектом таких развивающих сред, которые будут источниками новых интересов, запросов и решений, реализуемых в образовательной и социальной практике. Научиться взаимодействовать с новой развивающейся средой, проектировать ее, использовать ее потенциал – требование времени и приоритетная задача личностного развития современного школьника в условиях профильного обучения.

Итак, согласно «теории возможностей» Дж. Гибсона, возможности образовательной среды обеспечивают развитие обучающихся психолого-педагогического класса, а

сформированная при этом их активная, деятельностная позиция, реализуемая в совместных формах активности, позволяет влиять на среду, усиливая ее развивающий потенциал. При этом можно рассматривать эту связь как двустороннюю в реальной образовательной практике.

По мнению В.И. Слободчикова, среда – это «середина» («сретенье», «встреча») между внутренним миром человека и внешним [20, с. 33]. В этом контексте такие исследователи, как В.И. Слободчиков, С.В. Тарасов, Н.Е. Щуркова, В.А. Ясвин и др. [20], подчеркивают следующее: образовательная среда должна предоставить обучающемуся не просто совокупность возможностей, в нашем случае для «усвоения мотивационно-психологических и процессуальных компонентов педагогической деятельности» [3, с. 105], а условия для проявления и развития его способностей и личностного потенциала. В этом случае обращается внимание на внутренние условия развития, которые отражают основную потребность человека «постоянно выходить за свои пределы, достигать возможной полноты воплощения в индивидуальной форме своей родовой сущности. Личность постоянно экстраполирует себя в свое будущее, а свое отдаленное будущее проецирует на свое настоящее. Желание своего будущего и есть желание развития» [1]. При этом образовательная среда, согласно теории Л.С. Выготского, становится зоной непосредственной активности обучающегося, его ближайшего развития и действия в этой среде. В такой среде обучающийся проявляет себя как адаптирующийся и действующий субъект, организующий и воспроизводящий разные уровни и сферы деятельности, которые обеспечивают развивающий потенциал уже самой среды. По нашему убеждению, интеграция системы возможностей (по Дж. Гибсону) и зоны ближайшего развития (по Л.С. Выготскому) обеспечивает решение двуединой задачи: создание среды для развития обучающегося в психолого-педагогическом классе и его влияние как субъекта этой среды на ее развитие.

Проведенный анализ информационных источников по сопровождению психолого-педагогических классов подтверждает обозначенные выше положения. В качестве примера приведем сообщество «Педклассы России» в российской социальной сети ВКонтакте [10] под логотипом психолого-педагогических классов в сети Интернет, утвержденным федеральным министерством [5]. Слоганом сообщества является «Все самое интересное об обучении ребят в психолого-педагогических классах России». И это в полной мере проявляется в его содержательном наполнении, это действительно «живые» истории о психолого-педагогических классах: здесь представляют образовательные, просветительские события, происходящие в школьных сообществах, обсуждают практики работы и региональный опыт учителей и обучающихся профильных психолого-педагогических классов.

Профильные классы представляют модель вариативного развивающего образования, которое априори лично значимо для его субъекта и практико-ориентировано по своему содержанию. Обоснованием выделения возможностей является деятельностное содержание профильного образования в психолого-педагогических классах, значимым результатом которого является не только усвоение знаний, но и формирование навыков коммуникации, понимания, рефлексии и самоорганизации. В этом контексте принципиально значимым в обозначении возможностей психолого-педагогических классов для развивающего потенциала среды школы является ее понимание по В.И. Слободчикову. Среда представляет собой систему влияний и возможностей для развития личности обучающегося, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [15]. Это созвучно с положениями В.А. Ясвина о том, что «образовательная среда носит динамический характер» [20, с. 30], рассматривается в трехкомпонентной модели образовательной среды и представляет собой «пространственно- и / или событийно ограниченную совокупность возможностей для развития личности, возникающих при ее взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окруже-

нием» [Там же, с. 29]. Таким образом, эти возможности психологичны по своему содержанию и педагогичны по организации и формам.

Далее определим и представим возможности профильных классов психолого-педагогической направленности и их использование для развивающей среды школы, которые в нашем теоретическом исследовании рассматриваются в контексте антропологического подхода. Выступая мировоззренческой и нравственной основой профессиональной педагогической деятельности, антропологический подход может трактоваться как способ концептуального осмысления и интерпретации целей, путей, механизмов, средств, результатов реализации человеком своих возможностей и себя в целом в воспитательном пространстве общества [2].

Современное научное понимание антропологического подхода как методологического регулятива педагогической практики находим в исследованиях Р.У. Богдановой, Н.М. Борытко, Н.Е. Щурковой и др. В образовательной практике антропологический подход – это действия, обеспечивающие оптимальные результаты профессиональной деятельности педагога в кругу государственных, образовательных и научных проблем и задач, поставленных перед педагогом. При этом в качестве ключевой категории антропологического подхода, как и при классическом понимании и интерпретации этого подхода, рассматривается человек.

По результатам исследований А.Е. Фирсовой [18], антропологический подход в осмыслении организации и содержании работы в психолого-педагогических классах как инновационной образовательной практики в современной школе может рассматриваться как «обращенность к целостности феномена человека (обращенность к внутреннему миру человека (осознание своего внутреннего существования); требование учета его индивидуальности; признание факта становления человека человеком в процессе образования и воспитания, т.е. «развитие через преодоление»; признание субъектной позиции ребенка» [18, с. 82].

В этом контексте, как замечает В.И. Слободчиков, «появляется принципиально новое измерение – гуманитарно-антропологическое» [14, с. 30], как следствие «ставится вопрос о разработке принципиально новой теории образования, и антропологический подход оказывается наиболее продуктивным способом концептуализации социально-гуманитарного знания» [Там же, с. 130–131]. Концептуальные ориентиры создания и развития психолого-педагогических классов [6; 9] и в соответствии с ними задачи образовательной практики обозначили запрос на овладение современным учителем гуманитарно-антропологическим знанием, а рассмотрение возможностей профильных классов для развивающей среды в школе потребовало их обсуждения в профессиональном сообществе.

В регионе на базе общеобразовательных учреждений функционируют 40 психолого-педагогических классов, общей численностью 1117 обучающихся. Для анализа применения антропологического подхода в практике работы в профильных классах психолого-педагогической направленности нами были проанализированы материалы форсайт-сессий, прошедших на базе школ Ставрополя и Михайловска. Обращение к педагогическому опыту на этих сессиях для определения и осмысления возможностей психолого-педагогических классов для развивающей среды было оправданным. Как отмечает профессор Н.М. Борытко, «педагогический опыт – это научная категория педагогики <...>, ею обозначают все то, что охватывает живую, развивающуюся действительность обучения и воспитания, реальную практическую деятельность педагогов» [18, с. 77].

При всем разнообразии представляемого на сессиях администрацией и педагогами школ опыта нами было отмечено следующее: даже без ссылки на применение антропологического подхода, приоритет в обсуждении отдавался основным идеям этого подхода. Реализация этих идей в той или иной степени обеспечивала результаты функционирования профильных классов, персональные и коллективные достижения обучающихся-

ся психолого-педагогических классов и, что особенно значимо в рамках нашего исследования, позитивные изменения в образовательной среде школы. В качестве примера и подтверждения представим некоторые результаты, выводы и прогнозы. Так А.В. Козина, директор МБОУ СОШ №20 г. Михайловска Шпаковского муниципального округа отметила активность и проявление субъектной позиции обучающихся, которые находят отражение в школьных событиях разной направленности, инициируемых и реализуемых обучающимися. При этом А.В. Козина акцентировала внимание на том, что происходящие в школе события основаны на поддержке педагогических инициатив учеников профильных классов, их образовательной самостоятельности и совместном педагогическом творчестве детей и взрослых.

И.В. Алексеева, учитель литературы, русского языка МБОУ лицей №10 г. Ставрополя, определяя перспективы профильных классов для развивающей школьной среды, представила опыт лицея, в котором с 2022 года реализуется программа психолого-педагогических классов. Личностно-профессиональное самоопределение и повышение мотивации обучающихся к образовательной деятельности в профильном классе в значительной степени определяется готовностью учителя и его умением быть в профессионально ориентированном диалоге с учениками, совместно проектировать и организовывать педагогические события. Это обеспечивает осознанность целей и личностную вовлеченность как обучающихся, так и педагогов.

Рефлексия и обобщение материалов сессий определили запрос на разработку программы курсов повышения квалификации на факультете дополнительных образовательных программ Ставропольского государственного педагогического института. Методологией построения программы «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательных программ в профильных классах психолого-педагогической направленности» стал антропологический подход и его ключевая идея – идея развития. Содержание программы направлено на развитие такого спектра компетенций у слушателей программы, которые необходимы для реализации идеи развития на всех уровнях организации и функционирования профильного класса: как на персональном уровне (для профессионально-личностного самоопределения школьников), так и общественном (для развивающей школьной среды). Разработанная авторским коллективом преподавателей кафедры дополнительного образования дополнительная профессиональная программа повышения квалификации (далее – ДПП ПК) получила профессиональное признание, успешно пройдя профессионально-общественную экспертизу, получив по условиям прохождения экспертизы три положительных экспертных заключения: от двух федеральных профессиональных экспертов и одного федерального общественного эксперта. На этом основании ДПП ПК была включена в федеральный реестр образовательных программ дополнительного профессионального образования [17]. Данная программа входит в государственное задание Министерства образования Ставропольского края на оказание ГБОУ ВО СГПИ государственных услуг по реализации образовательных программ дополнительного профессионального образования. С 2023 года была реализована в Ставрополе, Шпаковском и Курском муниципальных округах Ставропольского края.

На основании осуществленного и представленного выше анализа результатов исследований и практики реализации Концепции профильных психолого-педагогических классов в регионе к возможностям таких классов, влияющим на развивающую среду школы, нами отнесены следующие: осознанность целей, личная вовлеченность, среда погружения, значимый взрослый, детско-взрослые сообщества и разнообразие видов деятельности.

Осознанность целей обучающегося профильного класса как возможность для развивающей среды школы рассматривается нами через призму его отношения к действительности, а ее отдельной единицей считаем смысл. «Понятие смысла означает отношение», – писал А.Н. Леонтьев [7, с. 207]. И человеку свойственно стремиться обре-

сти смысл того, что он делает, и, в конечном счете – смысл собственной жизни. Потребность в экзистенции соответствует психологической природе человека, а на этапе ранней юности в онтогенезе становится базовой психологической потребностью. Это усиливается и тем, что в психологическом портрете современного ребенка ведущим вопросом, обращенным к миру и взрослому, стал вопрос «Зачем?», в отличие от вопроса «Почему?», задаваемого его ровесниками в XX веке [11]. Вовлечение обучающихся в поиск ответа на вопрос «Зачем?» через содержание социально-гуманитарного образования в психолого-педагогическом классе рождает у них смыслы и формирует у каждого внутреннюю позицию как «особое отношение к миру, одновременно ответственное и ценностное отношение человека к окружающим людям, к себе, к собственному жизненному пути и к жизни вообще» [8, с. 913]. Это создает новые возможности как для собственного развития обучающихся, так и для выхода в реальную жизнь для взаимодействия педагогического класса со структурами школы и внешкольной среды.

Подход к личной вовлеченности как системе отношений, складывающейся в учебном, межличностном, групповом и индивидуальном взаимодействии является достаточно глубоким и перспективным. Именно вовлеченность каждого не только в учебную, но и в коллективную жизнь становится ключевой характеристикой психолого-педагогического класса как «коллективного субъекта». Следует отметить, что ученики профильного класса приходят в психолого-педагогический класс школы не со стороны, они приходят в школу из школы, имея интерес к педагогической профессии и в то же время являясь носителем собственного опыта ученичества. Педагогический класс – это возможность открыть для этих учеников профессию учителя. И здесь главное, чтобы им самим была интересна эта деятельность, потому что личная вовлеченность – это необходимая составляющая в любом деле, а в педагогической профессии – это особенно значимо. При этом следует не упускать такие две психологические особенности вовлеченности: первая – это увлеченность самих участников, вторая – привлекательность для других. Вовлеченность и построение эмоциональных взаимодействий открывают путь к диалогу и сотрудничеству со всеми в образовательной среде школы.

Среда погружения (характер, объем такой среды, степень и возможности ее освоения и присвоения, ее адекватность реализации) определяется степенью личностного развития обучающегося, его сознания и самосознания, его самостоятельного начала. Как отмечает В.А. Ясвин, «окружение становится средой развития личности посредством деятельности и / или общения, направленных на это окружение. Образовательная среда обладает ресурсным потенциалом личностного развития, который может быть реализован только путем активности самой личности» [20, с. 29–30]. В этом контексте по своей результативности среда может быть созидательной за счет возможностей современной социокультурной и образовательной ситуации, в которой происходит развитие обучающихся, и предлагаемых для них видов активности самой системой образования на всех ее уровнях, создавая коммуникативно-деятельностную среду в школе.

Как было отмечено в ранее проведенных исследованиях, одним из психолого-педагогических положений, обеспечивающих результативность воспитания и в современной динамично развивающейся образовательной ситуации, является следующее положение: «значение и роль значимого взрослого в процессе развития и взросления ребенка на разных этапах его онтогенеза, который выступает не только как пример в общении, поведении и деятельности, но и в осуществлении выбора ценностей и целей» [12, с. 105]. Рефлексивный педагог следует за естественным развитием ребенка на его возрастном и социокультурном этапе онтогенеза. Это положение очень важно: педагог занимается не тем, что считают важным в профессиональном сообществе или «положено» с точки зрения большой науки, а тем, что нужно конкретному ребенку или группе [11]. В качестве важнейшего аксиологического принципа в процессе обучения и воспитания в профильном классе заложена *безусловная ценность внутреннего мира* каждого школьника, при-

оритетность потребностей, целей и ценностей его развития. В этом мы отмечаем проявление феномена отраженной субъектности, в котором суть и сущность профессии учителя, именно от этого в перспективе будут определяться человекоцентричность и педагогический профессионализм тех, кто «здесь и сейчас» учится в профильном классе. На этапе обучения учитель как значимый взрослый становится «драйвером» социальной и коммуникативной активности обучающихся и развивающихся детских и детско-взрослых сообществ, которые объединяют школьное сообщество.

Школа в антропологическом измерении представляет образовательное разновозрастное детско-взрослое сообщество учеников, родителей, учителей, разделяющих единые ценности, цели и интересы. Преимущества психолого-педагогического класса – содержание профильного образования, мотивация обучающихся, включение в различные виды деятельности по профилю обучения, относительная академическая свобода и выбор индивидуальной образовательной траектории, меньшая наполняемость группы. Все это обеспечивает достаточное количество дидактических, образовательных, социальных, информационных и других поводов для взаимодействия «ученик – учитель – ученик». Это создает атмосферу взаимного доверия и диалога → среду в классе – развивающую и развивающуюся, которая активно воздействует на обучающегося, в которую он непосредственно и / или опосредованно включен → детско-взрослую общности в классе, в которой поддерживается инициатива и формируется общность «Мы». В такой логике формируются детско-взрослые сообщества, а школа становится мотивированным пространством деятельности. Вовлечение обучающихся в совместные с педагогом дела рождает смыслы, «которые разделяются множеством людей на протяжении истории... Эти смыслы и есть то, что понимается под ценностями» [19, с. 288]. По результатам ранее проведенного исследования, «в контексте знания закономерностей развития ребенка в онтогенезе именно смысловое содержание, определяющее специфику ведущей деятельности (игры, учебной деятельности, самоутверждения, самоопределения), позволяет» [12, с. 112] педагогу встраивать «педагогически целесообразную деятельность в жизненную систему деятельности обучающегося, не нарушая ее естественной смысловой периодичности» [Там же]. Это обеспечивает возможность возникновения разных видов активности и их проявления в различных видах деятельности через включение в детско-взрослые сообщества, в которых происходит освоение обучающимися и педагогами новых граней взаимоотношений и ролевых взаимодействий. При этом развивающая среда школы становится системой, интегрирующей различные активности в организованное целое.

Обобщая, результаты рефлексивного анализа по обозначению таких возможностей психолого-педагогических классов, как осознанность целей, личная вовлеченность, среда погружения, значимый взрослый, детско-взрослые сообщества и разнообразие видов деятельности, влияющих на развивающую среду школы, следует обратить внимание на следующий момент. Важным и системообразующим в создании развивающей среды в школе будет процесс «вращения» культуры, традиций и успешных практик обучения, развития и взросления, которые могут и / или должны строиться «на трех китах: педагогике достоинства, педагогике сотрудничества и культурно-исторической психологии личности» [16, с. 13].

Таким образом, современная социокультурная реальность одновременно при всех вызовах и рисках предоставляет возможности в разных сферах жизнедеятельности. Система образования, будучи динамично развивающейся, принимает вызовы, управляет рисками и не только использует, но и открывает возможности для развития как ее субъектов, так и самой системы. Реализация федерального проекта «Профильные психолого-педагогические классы» является той возможностью, которая на персональном уровне имеет важное значение для обучающихся в их своевременном и зрелом личностно-профессиональном самоопределении; на институциональном уровне – для развития

школы и учителей, учеников и родителей; на региональном и федеральном уровне – для функционирования системы непрерывного педагогического образования. Ключевой идеей в представленных в проекте возможностях является идея развития. В реализации проекта «Профильные психолого-педагогические классы» достигается решение двуединой задачи: создание среды для развития обучающегося в психолого-педагогическом классе и его влияние как субъекта этой среды на ее развитие.

Безусловно, возможности профильных классов для развивающей среды школы, представленные и обоснованные в статье, не ограничиваются только этим содержательным наполнением, что и создает предпосылки для последующего изучения. Исследовательский интерес к проблеме не утрачивает своей актуальности и будет обусловлен теоретико-методологическим изучением модели организации психолого-педагогических классов, накоплением опыта по реализации проекта и обоснованием инновационной образовательной практики профильного обучения в классах психолого-педагогической направленности.

Список литературы

1. Анцыферова Л.И. Развитие личности. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.livelib.ru/author/159794/top-l-i-antsyferova> (дата обращения: 18.07.2025).
2. Бобрышов С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2006.
3. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания. Волгоград, 2001.
4. Вектор образования: вызовы, тренды, перспективы: материалы семинара Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования, 12 августа 2025 г. [Электронный ресурс]. URL: https://eduprosvet.ru/news/7372/?sphrase_id=33431 (дата обращения: 08.09.2025).
5. Информационное письмо Минпросвещения России от 25 апреля 2023 г. №ТВ-821/08. [Электронный ресурс]. URL: https://sh1-poronajsk-r424.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/190/2803/6574524573394453816284.pdf (дата обращения: 18.07.2025).
6. Концепция профильных психолого-педагогических классов. [Электронный ресурс]. URL: https://gimnyagan.gosuslugi.ru/netcat_files/150/2468/Kontseptsiya_pedklassov.pdf (дата обращения: 18.07.2025).
7. Леонтьев А.Н. Философия психологии. М., 1994.
8. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность: альтернативный взгляд, системный подход, инновационные аспекты. М., 2019.
9. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. М., 2021.
10. Педклассы России. [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/pedklassy> (дата обращения: 08.08.2025).
11. Рукавишникова Е.Е. Взросление обучающихся в пространстве осмысления их воспитания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №1(184). С. 24–30.
12. Рукавишникова Е.Е. Рефлексивно-деятельностная позиция педагога как условие достижения субъектности в процессе формирования гражданской идентичности обучающихся // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. 2025. №2(26). С. 104–116.
13. Рукавишникова Е.Е. Концептуальные аспекты воспитательной практики в решении задач гражданского воспитания обучающихся в условиях современного образования // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. 2024. №2(22). С. 136–145.
14. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2009.
15. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // II Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). М., 2000. С. 172–176.
16. Тендряков В.Ф. Покушение на школьные миражи. Уроки достоинства. Художественные и публицистические произведения: в 2 кн. Книга 1 / под ред. А.Г. Асмолова, А.С. Русакова, М.В. Тендряковой. СПб., 2020.

17. Федеральный реестр дополнительных профессиональных программ. [Электронный ресурс]. URL: <https://dppo.apkpro.ru/bank/detail/14007> (дата обращения: 08.08.2025).
18. Фирсова А.Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике: монография. Волгоград, 2023.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
20. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М., 2019.

* * *

1. Ancyferova L.I. Razvitie lichnosti. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.livelib.ru/author/159794/top-l-i-antsyferova> (data obrashcheniya: 18.07.2025).
2. Bobryshov S.V. Metodologiya istoriko-pedagogicheskogo issledovaniya razvitiya pedagogicheskogo znaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. Stavropol', 2006.
3. Borytko N.M. Pedagog v prostranstvah sovremennogo vospitaniya. Volgograd, 2001.
4. Vektor obrazovaniya: vyzovy, trendy, perspektivy: materialy seminarov Institut realizacii gosudarstvennoj politiki i professional'nogo razvitiya rabotnikov obrazovaniya, 12 avgusta 2025 g. [Elektronnyj resurs]. URL: https://eduprosvet.ru/news/7372/?sphrase_id=33431 (data obrashcheniya: 08.09.2025).
5. Informacionnoe pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 25 aprelya 2023 g. №TV-821/08. [Elektronnyj resurs]. URL: https://sh1-poronajsk-r424.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/190/2803/6574524573394453816284.pdf (data obrashcheniya: 18.07.2025).
6. Konceptsiya profil'nyh psihologo-pedagogicheskikh klassov. [Elektronnyj resurs]. URL: https://gimnyagan.gosuslugi.ru/netcat_files/150/2468/Kontseptsiya_pedklassov.pdf (data obrashcheniya: 18.07.2025).
7. Leont'ev A.N. Filosofiya psihologii. M., 1994.
8. Muhina V.S. Lichnost': Mify i Real'nost': al'ternativnyj vzglyad, sistemnyj podhod, innovacionnye aspekty. M., 2019.
9. Organizaciya deyatelnosti psihologo-pedagogicheskikh klassov: uchebno-metodicheskoe posobie. M., 2021.
10. Pedklassy Rossii. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vk.com/pedklassy> (data obrashcheniya: 08.08.2025).
11. Rukavishnikova E.E. Vzroslenie obuchayushchihsya v prostranstve osmysleniya ih vospitaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №1(184). S. 24–30.
12. Rukavishnikova E.E. Refleksivno-deyatelnostnaya poziciya pedagoga kak uslovie dostizheniya sub'ektnosti v processe formirovaniya grazhdanskoj identichnosti obuchayushchihsya // Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. 2025. №2(26). S. 104–116.
13. Rukavishnikova E.E. Konceptual'nye aspekty vospitatel'noj praktiki v reshenii zadach grazhdanskogo vospitaniya obuchayushchihsya v usloviyah sovremennogo obrazovaniya // Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. 2024. №2(22). S. 136–145.
14. Slobodchikov V.I. Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya. Ekaterinburg, 2009.
15. Slobodchikov V.I. O ponyatii obrazovatel'noj sredy v koncepcii razvivayushchego obrazovaniya // II Rossijskaya konferenciya po ekologicheskoy psihologii. Tezisy. (Moskva, 12–14 aprelya 2000 g.). M., 2000. S. 172–176.
16. Tendryakov V.F. Pokushenie na shkol'nye mirazhi. Uroki dostoinstva. Hudozhestvennye i publicisticheskie proizvedeniya: v 2 kn. Kniga 1 / pod red. A.G. Asmolova, A.S. Rusakova, M.V. Tendryakovej. SPb., 2020.
17. Federal'nyj reestr dopolnitel'nyh professional'nyh programm. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dppo.apkpro.ru/bank/detail/14007> (data obrashcheniya: 08.08.2025).
18. Firsova A.E. Primenenie antropologicheskogo podhoda v sovremennoj otechestvennoj pedagogicheskoy teorii i innovacionnoj obrazovatel'noj praktike: monografiya. Volgograd, 2023.
19. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla. M., 1990.
20. Yasvin V.A. Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie. M., 2019.



***The potential of profile psychological and pedagogical classes
for the developing environment of school***

The environmental approach in the implementation of the concept of profile psychological and pedagogical classes at the institutional level is made actual. On the basis of theoretical analysis, pedagogical reflection and interpretation, the two-sided determination of the process of students' development during its cooperation with the environment is considered. The available potential of psychological and pedagogical classes for the developing environment of school is revealed and substantiated in the context of anthropologic approach.

Keywords: development, psychological and pedagogical classes, educational environment, potential, developing environment.

(Статья поступила в редакцию 12.10.2025)

О.Ф. ВАЛЬКОВИЧ

Минск, Республика Беларусь

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И ОБЩЕГО СРЕДНЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Рассматривается проблема преемственности в образовательном процессе и ее значение на современном этапе развития общества. Анализируется понятие преемственности образования, контекст ее реализации. Выделены и охарактеризованы виды преемственности в специальном образовании, актуальное состояние преемственности.



Ключевые слова: преемственность образования, учащиеся с особенностями психофизического развития.

Социокультурные, информационно-технологические изменения в жизни общества затрагивают все сферы функционирования человека, в том числе сферу образования как ключевую в процессе формирования личности. Интенсификация, цифровизация современной жизни требует от человека адаптивности, критического мышления, способности быстро включаться в различные нестандартные ситуации, принимать оптимальные решения. Это наделяет образование особым статусом, ужесточая предъявляемые к нему требования и акцентируя внимание как на результате усвоения учебного материала, умения его использовать в повседневной жизни, так и на постепенном пошаговом

овладении необходимыми знаниями, умениями, навыками – преемственности образования, что актуально для учащихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР).

Преемственность между дошкольным и общим средним образованием как одно из ключевых условий непрерывного развития личности в современном образовательном пространстве определяет максимально безболезненный переход ребенка на новый уровень образования, в новую социальную среду [2].

Начало обучения в школе как один из сложных периодов в жизни ребенка требует мобилизации интеллектуальных и физических сил и влечет перестройку всей психофизиологической структуры организма. Для детей с ОПФР вхождение в школьную жизнь осложняется наличием у них трудностей коммуникации. Проявляясь в несформированности всех компонентов речевой системы, нарушение речи обуславливает недоразвитие высших психических функций, замедленное становление основных структурных компонентов личности, ограничение активности в социальной сфере, что затрудняет процесс социального становления ребенка.

Как обеспечение развития каждого ребенка, исходя из его возможностей и способностей, преемственность требует понимания не только специфики образовательного процесса дошкольников с ОПФР, но и сущности данного понятия, выступающего залогом успешной адаптации ребенка и его дальнейшего интеллектуального и личностного развития.

Преемственность в науке – это сложный феномен, объединяющий и интегрирующий различные аспекты. Ни одна из смысловых характеристик развития не может быть объяснена без преемственности, которая как момент развития обеспечивает продвижение вперед, сохраняя старое и трансформируя его на новом уровне. Согласно Э.А. Баллеру, преемственность – это «связь между различными этапами или ступенями как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, то есть при переходе из одного состояния в другое» [4, с. 15].

Понятие преемственности в образовании в научном дискурсе рассматривается с разных позиций. Ее определяли как целостный путь познания (Я.А. Коменский), конгруэнтность обучения развитию (И.Г. Песталоцци), свойство развивающего обучения (А. Дистерверг), условие обучения (К.Д. Ушинский), связь этапов обучения (И.А. Каиров, Б.П. Есипов, А.А. Люблинская), связь между ступенями развития (Э.А. Баллер), логичность изложения учебного материала (И.А. Каиров). Преемственность определяли как аспект дидактических принципов последовательности и системности (В.И. Загвязинский, Г.И. Щукина, Б.Т. Лихачев), педагогическое условие образовательного процесса (А.В. Коржуев, В.А. Попков, Д.В. Чернилевский и др.), педагогический (В.Ф. Башарин, Ю.А. Кустов), дидактический, методологический (Э.А. Баллер) принципы [5].

Рассматривая преемственность с позиции методологического принципа, исследователи подчеркивали фундаментальный характер. Являясь одной из важнейших сторон диалектических законов, преемственность характеризует направление процесса развития, его поступательность и возникновение нового, где главным выступает не уничтожение, а повторение, обобщение того, что было на предыдущих этапах развития [6].

Согласно Э.А. Баллеру, преемственность – это общепедагогическая категория, которая имеет методологическое значение для всех наук как необходимое закономерное явление, обеспечивающее поступательный характер эволюционного развития. Выделяется две формы преемственности на разных уровнях: на одном уровне она связана с количественными изменениями в рамках какого-либо относительно неизменного качества (эволюция), на уровне разных этапов развития – с качественными изменениями, скачками [3]. С данной позиции педагогический процесс выступает как последовательный переход количественных изменений в качественные, где количественные изменения про-

исходят на каждой ступени образования, а качественные – при переходе на следующую ступень [6].

Наделяя преемственность статусом педагогического принципа, исследователи подчеркивали его самостоятельность, которая не ограничивается научностью и систематичностью, также отмечали его разнохарактерность, многокомплексность и многофакторность. Разнохарактерность преемственности проявляется в том, что она осуществляется на различных стадиях педагогического процесса, многокомплексность рассматривает каждый компонент системы воспитания и обучения в различных аспектах, в том числе идейном, нравственном, трудовом, эстетическом и др., многофакторность определяет преемственность как целый комплекс взаимосвязанных факторов.

Преемственность как дидактический принцип, первооснова, основополагающее правило включает группу дидактических знаний, регулирующих структуру образования, его содержание, методы и формы организации обучения в соответствии с основными критериями принципов: инструментальности, универсальности, самостоятельности, необходимости, способности порождать новые (целостные) свойства процесса [6].

Ряд исследователей рассматривают преемственность в тесной связи с адаптацией. Так, П.А. Михайлов отмечает, что преемственность как связь между элементами, этапами процесса обучения, как дидактическое условие непрерывности образования и самообразования обеспечивает переход учащихся с одной ступени обучения на другую, более высокую, и выступает средством управления адаптацией [Там же]. Э.С. Черкасова рассматривает преемственность как один из критериев оптимизации обучения и обеспечения условий для благоприятной адаптации при переходе на новую ступень образования. С.М. Годник трактует преемственность как адаптацию к новым условиям обучения и воспитания в процессе становления субъекта нового статуса, новой социальной роли [Там же].

Рассматривая преемственность как комплексную многоуровневую характеристику процесса обучения, исследователи выделяют 4 уровня: первый уровень – это методологическая закономерность развития человека в системе непрерывного образования; второй – общепедагогический принцип, на основе которого функционирует педагогический процесс как часть целостной системы непрерывного образования; третий – дидактический принцип, который вместе с другими дидактическими принципами обеспечивает целостность педагогического процесса; четвертый – частно-методический принцип, который раскрывает особенности проявления преемственности в организации обучения. Такая многоуровневая характеристика преемственности требует комплексного подхода, охватывающего содержательный, методический, организационный аспекты, предполагая построение единой образовательной среды, где каждая ступень обучения опирается на предыдущую, обеспечивая непрерывность и последовательность образовательного процесса [5].

Выделяют следующие виды преемственности: целевая как согласование целей и задач воспитания и обучения на разных этапах обучения; содержательная, определяющая взаимосвязь содержания учебных программ; технологическая, регулирующая согласование методов и приемов, средств педагогического воздействия; психологическая или личностная, направленная на учет психологических, возрастных личностных особенностей детей, их ведущей деятельности в тот или иной период развития; организационная.

С целью выявления актуального состояния проблемы преемственности на уровне дошкольного и общего среднего образования учащихся с ОПФР было проведено анкетирование педагогов общего среднего образования. Анкета была структурирована и представлена блоками по каждому виду преемственности: содержательной, технологической, внутренней и организационной. Это позволило определить наиболее проблемные зоны преемственности дошкольного и общего среднего образования. Результаты

анкетирования показали, что наибольшие трудности отмечаются в сфере внутренней (86%) и организационной (64%) преемственности. Внутренняя преемственность как необходимость опоры на ведущий вид деятельности, уровень сформированности психических процессов для учащихся с ОПФР осложняется замедленным формированием у них познавательной деятельности. Это проявляется в недостаточной сформированности зрительного (нарушение его точности и структурности), слухового (нарушение восприятия и воспроизведения ритма, умения различать и вычленять фонемы, слова и слоги из окружающей действительности) восприятия, внимания (низкая продуктивность, неустойчивость, неспособность к переключению, пониженная точность воспроизведения, небольшой объем), мнестической, мыслительной (нарушены процессы анализа и синтеза, обобщения) деятельности. Недостаточная сформированность высших психических функций определяет замедленное становление учебной деятельности: неспособность следовать поставленной цели, программе действий, контролировать и оценивать свои результаты. Учащиеся испытывают трудности при необходимости совместно решать учебные задачи, сотрудничать в ходе коллективной деятельности. Это определяет целесообразность увеличения возраста поступления в школу. Так, 86% педагогов отмечают, что с целью оптимизации процесса вхождения в школьную жизнь учащимся с ОПФР желательно переходить на I ступень образования в возрасте 7–8 лет.

Также большинство педагогов (64%) отметили недостаточность организационной преемственности, выделяя редкость совместных мероприятий, отсутствие посещений школьных уроков воспитанниками старшего дошкольного возраста. Педагоги подчеркивали желательность иметь возможность предварительного знакомства с будущими учащимися, что позволит снять повышенную тревожность как у детей, так и у учителей. Преподаватели отметили готовность к более плотному сотрудничеству с дошкольными учреждениями, а также возможность сетевого взаимодействия с учреждениями дошкольного образования.

Около 48% учителей указали на отсутствие преемственности образовательных областей учебной программы дошкольного и общего среднего образования, что определяет большие трудности у детей в учебной деятельности, особенно при освоении учебной программы по математике.

Технологическую преемственность педагоги (69%) определили как реализованную, однако отмечая недостаточность электронных образовательных ресурсов, используемых ими в образовательном процессе.

В числе наибольших трудностей, которые испытывает ребенок при поступлении в школу, педагоги отметили сложности адаптации, что проявляется в трудностях взаимодействия в большом коллективе, принятии школьных норм, требований, а также в необходимости реализации навыков самообслуживания. Уменьшение внимания к детям, увеличение учебной нагрузки способствует повышению у них тревожности, беспокойства, могут наблюдаться нарушения поведения, агрессивность. Также педагоги отметили сложности коммуникации учащихся с ОПФР, их неумение вежливо обратиться с просьбой, вопросом, грамотно высказать свое мнение.

Это порождает тревожность родителей, которую, согласно анкетированию, вызывает не столько физическое здоровье и школьная успеваемость, сколько максимальное развитие ребенка, его «нормальность», возможность полноценно вписаться в коллектив сверстников. Родители, не всегда объективно оценивая способности своих детей, ориентированы на включение ребенка во все мероприятия класса, дополнительные и факультативные занятия с целью эффективной адаптации к школе.

Проведенное исследование школьной адаптации учащихся с общим недоразвитием речи показало, что большинство учащихся (65%) демонстрируют низкий уровень школьной адаптации. Для них характерно негативное отношение к школе (56,67%), повышенная школьная тревожность при взаимодействии с одноклассниками (46,66%),

учителями, при проверке знаний (50%). Свойственно отсутствие дружеских контактов, нежелание вступать в дружеское взаимодействие, участвовать в совместных играх (53,33%). Учащиеся испытывают коммуникативные трудности, что проявляется в затруднениях в формулировке обращения, вопроса, просьбы.

Полученные результаты актуализируют проблему преемственности дошкольного и общего среднего образования учащихся с ОПФР, определяя необходимость дальнейшего изучения данной проблемы. Очевидна необходимость обеспечения более тесной связи между этапами обучения, организации последовательности и поступательности образовательного процесса, особенно в сфере личностной и организационной преемственности, реализуя целостность и интегрированность процесса образования.

Таким образом, преемственность в педагогике как методологический, дидактический и общепедагогический принцип ориентирует на сохранение целостности и последовательности процесса обучения, обеспечение связей между его ступенями и требует комплексного подхода, охватывая организационный, личностный, содержательный и методический аспекты с учетом особенностей детей с ОПФР и современных тенденций развития общества. Это предполагает трансформацию образовательного процесса посредством взаимной экстраполяции содержания, методов, условий организации педагогического процесса на всех ступенях образования, а также подготовки специалистов нового уровня с учетом вызовов современного социума.

Список литературы

1. Абылкасымова А.Е., Кальней В.А., Шишов С.Е. Подготовка педагогических кадров в контексте введения новых цифровых технологий // Теоретические и методические проблемы создания современной образовательной среды. М., 2019. С. 10–16.
2. Иматова Л.М. Актуальность реализации принципа преемственности в дошкольном и начальном образовании на современном этапе // Вестник педагогического университета. 2018. С. 45–47.
3. Овчаренко Е.Н. Преемственность как методологический принцип сохранения целостности процесса обучения // Научная мысль Кавказа. 2010. №3. С. 213–216.
4. Рунова Т.А., Гуцу Е.Г., Кочетова Е.В. Преемственность дошкольного и начального образования как одно из стратегических направлений развития образования // Нижегородское образование. 2019. №1. С. 57–64.
5. Сманцер А.П. Теоретические основы преемственности в учебной деятельности школьников и студентов // Веснік БДУ. 2009. №3. С. 113–118.
6. Сманцер А.П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов. Минск, 2013.

* * *

1. Abylkašymova A.E., Kal'nej V.A., Shishov S.E. Podgotovka pedagogičeskikh kadrov v kontekste vvedeniya novyh cifrovyh tekhnologij // Teoreticheskie i metodicheskie problemy sozdaniya sovremennoj obrazovatel'noj sredy. M., 2019. S. 10–16.
2. Imatova L.M. Aktual'nost' realizacii principa preemstvennosti v doškol'nom i nachal'nom obrazovanii na sovremennom etape // Vestnik pedagogičeskogo universiteta. 2018. S. 45–47.
3. Ovcharenko E.N. Preemstvennost' kak metodologičeskij princip sohraneniya celostnosti processa obučeniya // Nauchnaya mysl' Kavkaza. 2010. №3. S. 213–216.
4. Runova T.A., Gucu E.G., Kochetova E.V. Preemstvennost' doškol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya kak odno iz strategičeskikh napravlenij razvitiya obrazovaniya // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2019. №1. S. 57–64.
5. Smancer A.P. Teoreticheskie osnovy preemstvennosti v uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov i studentov // Vesnik BDU. 2009. №3. S. 113–118.
6. Smancer A.P. Teoriya i praktika realizacii preemstvennosti v obučenii shkol'nikov i studentov. Minsk, 2013.

***Continuity of preschool and general secondary education
as a pedagogical problem***

The article examines the problem of continuity in the educational process and its importance at the modern stage of development of society. The concept of continuity of education, the context in which it is implemented, is analyzed. The types of continuity in special education are identified and characterized. The kinds of continuity in special education are revealed, the current state of continuity is characterized.

Keywords: *continuity of education, students with special psychophysical development needs.*

(Статья поступила в редакцию 24.10.2025)

***Л.В. БАННИКОВА,
В.И. МОРОЗОВА
Москва***

**АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ СЕМЕЙНОЙ ТЕМАТИКИ В СИСТЕМЕ
ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Раскрыта аксиологическая специфика франкоязычных детских текстов о семье и критерии их отбора как образовательных ресурсов. Обосновывается, что изучение вербальной и визуальной составляющей специально отобранных аутентичных текстов семейной тематики повышает готовность будущих педагогов к формированию фундамента ценностных ориентаций у своих воспитанников в процессе иноязычного образования.

Ключевые слова: *аксиологический потенциал, семейная тематика,
франкоязычная детская литература.*

В условиях повышенного внимания к сохранению традиционных семейных ценностей увеличивается количество запросов на учебные практики, в рамках которых освоение иностранного языка сопряжено с формированием осознанного ценностного отношения к благополучной традиционной семье, ее функциям, межпоколенческим связям и культурным традициям. Данные задачи транслируются в нормативных документах, в

том числе оказывают влияние на преподавание иностранных языков. Подготовка высококвалифицированного учителя, способного изучать и развивать традиции отечественной языковой педагогики, для которой воспитание выступает доминантным аспектом языкового образования, является делом государственной значимости [9]. Отечественные исследователи подчеркивают, что будущему учителю иностранного языка необходимы не только языковые и методические компетенции, но и устойчивые ценностные доминанты, обеспечивающие ответственную профессиональную позицию при организации воспитательного пространства урока [4; 13, с. 51].

Семейная тематика занимает одно из центральных мест в образовательном процессе, в том числе при обучении иностранным языкам. А.А. Колесников указывает на возможность данной учебной дисциплины транслировать установку на созидательную самореализацию и ответственное самоопределение. По мнению исследователя, в процессе изучения темы «Семья» обучающемуся важно определить свое место в обнаруженной им системе ценностных координат и обоснованно представить его [5]. Современные исследователи, отмечая актуальность проблемы формирования ценностных доминант у будущего учителя иностранного языка, выявляют серьезные проблемы в отношении молодых людей к традициям и ценностям семьи, замедляющие развитие уровня речевой культуры будущего учителя, обозначают сложности при осознании студентами значимости сакрального смысла семьи и потребности в его транслировании [3; 10]. Исследователь Р. Зиа обращает внимание на необходимость изучения механизмов отслеживания достижений поставленных результатов или целей. Ученый задается вопросами, можно ли научить добродетелям или ценностям, в какой степени преподавание может влиять на моральные суждения обучающихся, какое понимание этических норм формируется у учащихся, как они интегрируют данные этические нормы в свою личную и профессиональную жизнь [14].

Образовательные ресурсы, отражающие вопросы семейных взаимоотношений, в том числе текстовые и внетекстовые компоненты учебной литературы, используемой в процессе языковой подготовки бакалавров педагогического вуза, подвергаются анализу и актуализации на фоне акцентирования внимания педагогической общественности на значимость вопросов формирования у студентов аксиологических смыслов. Отечественные и зарубежные учебно-методические комплексы (далее – УМК), активно используемые в языковой подготовке студентов бакалавриата, отражают различные актуальные проблемы современного общества, в том числе вопросы семейных отношений. В них представлен широкий спектр речевых тактик, используемых в семейном общении [1]. Однако в силу ряда причин существующие УМК не могут оставаться единственным ресурсом, способным участвовать в процессе формирования у будущих педагогов ценностей семейного воспитания, так как они имеют ряд недостатков. Зарубежные (французские) издания, несмотря на свое многообразие и разноуровневый подход к репрезентации темы «Семья», не опираются на принцип учета родной культуры обучающихся, могут позиционировать чуждые российскому обществу ценности (например, вопросы плюрализации допустимых форм брачных отношений). Это приводит к тому, что ценностное содержание текстов и заданий к ним остается неосмысленным, а у обучающихся формируется либо защитно-отрицательная позиция, либо нерефлексивное заимствование отдельных практик, что снижает мотивацию и искажает цели языкового и профессионально-педагогического обучения. В свою очередь учебники, созданные отечественными авторами для иноязычной подготовки студентов бакалавриата, недостаточно активно обновляются, и, на наш взгляд, нередко демонстрируют тематическую фрагментарность, ограниченную репрезентацию современных форм семейного взаимодействия (включая цифровые практики общения), нуждаются в актуализации иллюстративного компонента. В этой связи актуальным является использование ау-

тентичных художественных текстов, отобранных в соответствии с определенными критериями.

Художественный текст может обладать большим аксиологическим потенциалом и способствовать развитию ценностных ориентаций студентов. В ходе работы студентов с художественной литературой запускается процесс накопления и обмена опытом, сотворчества в интерпретации текста [6]. Воздействие автора на читательскую аудиторию осуществляется посредством аксиологического моделирования с целью регулирования социальных отношений с помощью «формирования определенных общесоциальных или коллективных ценностных ориентаций» [7, с. 151]. Современная французская художественная литература для детей носит просветительский характер, выступая важным каналом социализации личности ребенка. Популярность книг франкоязычных авторов у отечественного читателя подтверждается многочисленными примерами присутствия переведенных изданий на отечественном рынке. Они представлены в России издательствами «Поляндрия», «КомпасГид», «Мелик Пашаев», «Самокат», «Редкая птица», «Клевер медиа групп», «Пешком в историю», «Манн, Иванов и Фербер (МИФ)» и др. По мнению исследователей, произведения современных франкоязычных писателей, не отраженные пока в УМК, «могут найти выход в чтении по-русски и по-французски с последующим обсуждением» [11, с. 71].

Студенты института иностранных языков Московского городского педагогического университета изучают аутентичные художественные произведения семейной тематики франкоязычных авторов для детей под руководством преподавателей в рамках учебных занятий и в ходе подготовки к ним. Они имеют возможность выбирать темы практик, связанные с изучением присутствия зарубежных изданий на книжных полках и в библиотеках мегаполиса. Московские студенты знакомятся с франкоязычной литературой в ходе проведения различных мероприятий, таких как книжные ярмарки, фестивали (в том числе книжный фестиваль «Красная площадь»), встречи с зарубежными авторами, переводчиками и иллюстраторами. Важным для формирования профессиональных качеств студентов является возможность проведения своих первых научных исследований, посвященных специфическим особенностям современной франкоязычной литературы и выявлению ее лингводидактического и аксиологического потенциала. Результатами таких исследований становятся выступления с докладами на научных мероприятиях, подготовленные под руководством научных руководителей публикации и выпускные квалификационные работы.

Представим критерии анализа и отбора художественных произведений семейной тематики франкоязычных детских авторов для их успешной интеграции в процесс языковой подготовки будущих преподавателей иностранного языка. Мы не будем останавливаться на вопросах выявления и анализа уровня лексического и грамматического материала аутентичных текстов, так как оговариваем заранее, что педагог должен выбирать произведения, учитывая уровень языковой подготовки своих студентов. Также отметим, что не все зарубежные книги семейной тематики отражают традиционные семейные ценности, актуальные для нашего общества. Важно, чтобы содержание книг франкоязычных авторов, используемых в учебном процессе, не противоречило отечественным воспитательным установкам. На наш взгляд, важно обратиться к следующим критериям.

1. Разнообразие семейных взаимоотношений, сюжетных линий и затрагиваемой проблематики. Круг затрагиваемых вопросов, которые описывают авторы в своих книгах, может быть различен: родительская любовь, забота детей о родителях, уважение к старшим поколениям и семейным традициям, принятие последствий болезней родственников, преодоление страхов, проблема нехватки личного пространства, поиски возможностей для индивидуального общения с ребенком из большой многодетной се-

мый, родительский авторитет, взаимоотношения супругов глазами их детей, рождение нового члена семьи, семейный досуг, летный отдых и др. Важно познакомить студентов с этой богатой палитрой, отраженной в различных произведениях, представляющих мировоззрение авторов.

2. *Описание продуктивного взаимодействия внутри семейных подсистем и акцентирование внимания на примерах успешных контактов семьи с внешним миром.* Семья является уникальным явлением, так как представляет собой самостоятельную единицу, где ее «целое» включает в себя несколько подсистем (например, родители, братья и сестры, родитель и ребенок). Эти подсистемы, как и сама динамическая система семьи, функционируют с внешними метасистемами и с обществом в целом, которые оказывают на нее и ее ценностные установки определенное влияние. Важно, чтобы в сюжете книги присутствовали примеры успешного внутрисемейного и внешнего взаимодействия, демонстрировались различные тактики и стратегии семейного общения.

3. *Красочные иллюстрации издания.* Визуальный ряд служит дополнительным ключом к пониманию сюжета, созданная иллюстратором как соавтором атмосфера становится важным ориентиром для осмысления событий и поступков героев. Французские иллюстраторы при создании образов персонажей умело используют тонкий юмор, раскрывающийся через детали и скрытые смыслы. Это делает издание уникальным, усиливает воспитательный эффект, заложенный автором.

4. *Выразительное эмоциональное пространство текста.* Сюжеты и иллюстративный компонент издания, демонстрирующие проявление различных эмоций, способы достижения взаимопонимания и выхода из конфликтных ситуаций, распределение ролей и обязанностей в семье, побуждают студентов к обсуждению, обращению к своему личному опыту, его переосмыслению.

Художественные произведения являются маркерами писателя как литературной личности, которая, опираясь на социальные и языковые нормы своего времени, нуждается в читателе как в партнере по творчеству [2]. В качестве дополнительных критериев при выборе произведений необходимо выделить *наличие возможности общения с авторами и иллюстраторами*; существование аудиосопровождения к книге, интервью автора. В процессе такого общения с авторами у читателя появляется возможность задать уточняющие вопросы, обсудить авторские находки, узнать секреты создания замысла книги и ее воплощения в жизнь. Также дополнительным критерием может являться *автобиографичность произведения*, которая позволяет автору осмыслить свою жизнь с позиции прожитых лет, испытанных эмоций.

Рассмотрим примеры книг, отвечающих вышеназванным критериям, которые мы используем в работе со студентами. Это книги об участии отдельных членов семьи в ее жизни. Например, книга о материнской любви автора Émile Jadoul (Эмиль Жадюль) с иллюстрациями Catherine Pineur (Катрин Пинер) «À quoi ça sert, une maman?» («Для чего нужна мама?»); история о бабушке, написанная Caroline Roque (Каролин Рок) «Une grand-mère formidable» (в русскоязычном издании «Настоящая бабушка»); книги о родительских буднях, материнской и отцовской любви Elise Raucy (Элиза Роси) «Les folles journées de maman» (в русскоязычном издании «Куда торопится мама?») и «Les folles journées de papa» (в русскоязычном издании «Папино счастье») с иллюстрациями Estelle Meens (Эстель Меенс); история Gilles Baumo (Жиль Бомо) с иллюстрациями Stéphane Barroux (Стефан Барру) о дедушке почтенного возраста, написанная глазами внука «Mon grand-père s'efface» («Мой дедушка исчезает»). Также будут интересны книги о детских капризах и находчивых родителях, например, юмористический рассказ «Je ne veux pas sortir de mon lit» («Не хочу вставать с кровати»), где автор-иллюстратор Michel Van Zeveren (Мишель Ван Зеве-

рен); книга, написанная и оформленная Alain Crozon (Ален Крозон), «A table! Ça va refroidir» («За стол, а то остынет»), иллюстрирующая в юмористическом ключе родительские наставления и техники манипуляции ребенком, используемые взрослыми во время приема им пищи; веселые истории о появлении младших членов семьи автор Fanny Joly (Фани Жоли), где рисунки Roser Capdevila (Розе Капдевила) «Gudule a un bébé» («Малыш Гюдюли»). Рекомендуются и книги о взаимоотношениях в многодетных семьях, например, книга для читателей младшего возраста авторф-иллюстраторф Ophélie Tixier (Офели Тиксье), где герои – очеловеченные животные (семья лисиц) «Louise a une famille nombreuse» («Многодетная семья Луизы»); известные российскому читателю книги Jean-Philippe Arrou-Vignod (Жанн-Филипп Арру-Виньо) «Une famille aux petits oignons» (серия «Приключения семейки из Шербура») с рисунками Dominique Corbasson (Доминик Корбасон).

Современные студенты мегаполиса, часто характеризующиеся повышенной тревожностью и хронической усталостью, положительно реагируют на аутентичные издания с поучительными историями о современных семьях, в которых описывается атмосфера поддержки, открытого общения, представляются способы решения конфликтов и трудных жизненных ситуаций. Использование авторами литературных произведений приемов антропоморфизма (представление в качестве персонажей животных, переживающих человеческий опыт) может помочь обучающимся снять эмоциональное напряжение при восприятии сюжета, обеспечить психологический комфорт при прочтении и обсуждении произведения. Антропоморфные персонажи, выступая в роли «психологического буфера», создают безопасную дистанцию между читателем и проблемной ситуацией, позволяя одновременно идентифицироваться с героями и критически оценивать их действия без угрозы самооценке.

Несмотря на то, что уровень сформированности ценностных ориентаций студентов не всегда поддается количественному измерению, аксиологический подход является значимым вкладом в развитие межкультурной компетенции и ценностных ориентаций обучающихся [8]. Несовершенство классификации семейных ценностей связано с тем, что они имеют субъективное значение для каждого индивида, поколения, семьи [12]. Необходимо избегать слепой экспансии образовательных ресурсов, транслирующих студенческой аудитории ценности западного мира. В зарубежных УМК содержатся отдельные примеры, демонстрирующие ценностные установки западного общества, которые, на наш взгляд, должны подаваться студентам в нейтральном виде. Не рекомендуется вызывать обучающихся на эмоционально нагруженные обсуждения таких установок и призывать к толерантности. Роль преподавателя в данной модели – модератор психологически безопасной образовательной среды. Он обеспечивает методическую прозрачность, предотвращает аффективную эскалацию, поддерживает уважительный характер дискуссии и направляет внимание обучающихся на доказательность, контекст и профессиональную релевантность анализируемых материалов. Следует выбирать те модели поведения, которые можно транслировать в реальную жизнь, способные корректировать в лучшую сторону личностные установки и убеждения будущего педагога. Предлагая студенческой аудитории позитивный образ семьи и внутрисемейных процессов, необходимо обучать студентов ценить партнерские отношения в семье, поддерживать атмосферу доверия, единения, дружбы.

Список литературы

1. Банникова Л.В., Киреева З.Р. Воспитательная функция семейного общения в контексте современного учебника по французскому языку // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. №3(93). С. 29–45.

2. Викулова Л.Г. Французский литератор XVII века: энциклопедическая доминанция, лингвистическая компетенция, коммуникативное лидерство // Древняя и Новая Романия. 2016. №17. С. 266–278.
3. Гальскова Н.Д., Сороковых Г.В., Орешкова Н.Л. Исследование проблемы формирования ценностных доминант будущего учителя иностранного языка // Московский педагогический журнал. 2025. №2. С. 133–147.
4. Исследование проблемы формирования ценностных ориентаций у будущего учителя иностранного языка / Г.В. Сороковых, С.Г. Старицына, В.И. Морозова, Н.Г. Прибылова // Московский педагогический журнал. 2024. №4. С. 153–170.
5. Колесников А.А. Интеллектуально ориентированное направление развития языкового образования // Иностранные языки в школе. 2023. №1. С. 6–14.
6. Марьяновская Е.Л., Рогатин В.А., Титова А.В. ...As 'Twere a Mirror to Nature... История и национально-культурная специфика британской литературы: учебно-методическое пособие. Рязань, 2024.
7. Марьянчик В.А. Аксиологический потенциал формы медиаполитического текста // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2015. Т. 14. №6. С. 151–156.
8. Мухина Н.Н. Аксиологический подход к формированию национально-культурной идентичности обучающихся в рамках межкультурной парадигмы лингвообразования // Диалог культур-культура диалога в многонациональном городском пространстве: материалы IV Международной научно-практической конференции, Москва, 27 февраля 2024 года. М., 2024. С. 193–197.
9. Никитенко З.Н. Личность учителя-профессионала как ценность: возвращение к методической традиции, заложенной профессором Н.В. Языковой // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2023. №3(51). С. 162–167.
10. Сороковых Г.В., Малинин В.А., Старицына С.Г. Формирование у будущих педагогов аксиологических смыслов на примере дискуссии «Ценности семейного воспитания: или что сегодня не так со словом “мать”?» // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. №11. С. 1147–1154.
11. Тимашева О.В., Чудова И.А. О чтении современной французской литературы в эпоху цифры // Иностранные языки в школе. 2021. №2. С. 67–71.
12. Федулова А.Б. Исследование ценностей и ценностных ориентаций молодой семьи в современном обществе // Система ценностей современного общества. 2014. №34. С. 174–180.
13. Terra autonómia: предопределяя будущее иноязычного образования в автономном вузе / Е.Я. Орехова, Е.Г. Тарева, С.В. Михайлова. М., 2022.
14. Zia R. Valeurs, éthique et formation des enseignants :L'expérience du Pakistan // Politiques et gestion de l'enseignant supérieur. 2007. №19(3). P. 119–133.

* * *

1. Bannikova L.V., Kireeva Z.R. Vospitatel'naya funkciya semejnogo obshcheniya v kontekste sovremennogo uchebnika po francuzskomu yazyku // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2021. №3(93). S. 29–45.
2. Vikulova L.G. Francuzskij literator XVII veka: enciklopedicheskaya dominaciya, lingvisticheskaya kompetenciya, kommunikativnoe liderstvo // Drevnyaya i Novaya Romaniya. 2016. №17. S. 266–278.
3. Gal'skova N.D., Sorokovyh G.V., Oreshkova N.L. Issledovanie problemy formirovaniya cennostnyh dominant budushchego uchitelya inostrannogo yazyka // Moskovskij pedagogicheskij zhurnal. 2025. №2. S. 133–147.
4. Issledovanie problemy formirovaniya cennostnyh orientacij u budushchego uchitelya inostrannogo yazyka / G.V. Sorokovyh, S.G. Staricyna, V.I. Morozova, N.G. Pribylova // Moskovskij pedagogicheskij zhurnal. 2024. №4. S. 153–170.
5. Kolesnikov A.A. Intel'ktual'no orientirovannoe napravlenie razvitiya yazykovogo obrazovaniya // Inostrannye yazyki v shkole. 2023. №1. S. 6–14.

6. Mar'yanovskaya E.L., Rogatin V.A., Titova A.V. ...As 'Twere a Mirror to Nature... Istoriya i nacional'no-kul'turnaya specifika britanskoj literatury: uchebno-metodicheskoe posobie. Ryazan', 2024.

7. Mar'yanchik V.A. Aksiologicheskij potencial formy mediapoliticheskogo teksta // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya, filologiya. 2015. T. 14. №6. S. 151–156.

8. Muhina N.N. Aksiologicheskij podhod k formirovaniyu nacional'no-kul'turnoj identichnosti obuchayushchihsya v ramkah mezukul'turnoj paradigmy lingvoobrazovaniya // Dialog kul'tur-kul'tura dialoga v mnogonacional'nom gorodskom prostranstve: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 27 fevralya 2024 goda. M., 2024. S. 193–197.

9. Nikitenko Z.N. Lichnost' uchitelya-professionala kak cennost': vozvrashchenie k metodicheskoy tradicii, zalozennoj professorom N.V. Yazykovej // Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoje obrazovanie. 2023. №3(51). S. 162–167.

10. Sorokovyh G.V., Malinin V.A., Staricyna S.G. Formirovanie u budushchih pedagogov aksiologicheskikh smyslov na primere diskussii «Cennosti semejnogo vospitaniya: ili chto segodnya ne tak so slovom “mat”?» // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2024. T. 9. №11. S. 1147–1154.

11. Timasheva O.V., Chudova I.A. O chtenii sovremennoj francuzskoj literatury v epohu cifry // Inostrannye yazyki v shkole. 2021. №2. S. 67–71.

12. Fedulova A.B. Issledovanie cennostej i cennostnyh orientacij molodoj sem'i v sovremennom obshchestve // Sistema cennostej sovremennogo obshchestva. 2014. №34. S. 174–180.

13. Terra autonomia: predopredelyaya budushchee inoyazychnogo obrazovaniya v avtonomnom vuze / E.Ya. Orekhova, E.G. Tareva, S.V. Mihajlova. M., 2022.



***The axiological component of the French-language fictional texts
of the family theme in the system of language training
of students of pedagogical universities***

The axiological specific features of the French-language children texts about family and the criteria of their selection as the educational resources are revealed. It is substantiated that the study of verbal and visual components of specially selected authentic texts of family theme increases the readiness of future teachers to the development of the foundation of the values-based orientations of their students in the process of foreign language education.

Keywords: *axiological potential, family theme, French-language children literature.*

(Статья поступила в редакцию 15.10.2025)

М.Ю. ЧАНДРА,
В.А. ТРОФИМОВ
Волгоград

**ПОТЕНЦИАЛ СЕТЕВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА
В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА
К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОНЛАЙН-КУРСОВ**

Предложена авторская трактовка понятия «готовность преподавателя колледжа к проектированию онлайн-курсов», определен и содержательно раскрыт компонентный состав такого вида готовности: мотивационно-ценностный, когнитивно-гностический, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный. Обоснована специфика онлайн-курсов, обеспечивающих успешную подготовку студентов СПО к профессиональной деятельности в условиях современного производства. Выявлены возможности и вклад сетевого педагогического сообщества в формирование каждого из выделенных компонентов готовности преподавателей к проектированию онлайн-курсов. Определены перспективы дальнейшего исследования в русле решаемой научной задачи.



Ключевые слова: сетевое педагогическое сообщество, онлайн-курс, проектирование онлайн-курсов, преподаватель колледжа, формирование готовности преподавателей колледжа.

Глобальная цифровая трансформация, пронизывающая все сферы современного общества, задает новые векторы развития системы среднего профессионального образования (далее – СПО), выдвигая в качестве императива этих направлений подготовку конкурентоспособного выпускника, готового к жизни и успешной трудовой деятельности в условиях новой цифровой реальности.

Приоритетной задачей модернизации системы СПО выдвигается создание гибкой, персонализированной, практико-ориентированной и технологически насыщенной образовательной среды, отвечающей запросам современной экономики и цифрового общества, способной адаптироваться под индивидуальные потребности и возможности обучающихся, предъявлять содержание их подготовки, сопряженное с производственными процессами, и погружать студентов в образовательный контент, максимально приближенный к будущей профессиональной деятельности [2]. Реализация данной задачи на практике напрямую зависит от кадрового потенциала СПО, что актуализирует проблему готовности преподавательского корпуса колледжей к проектированию цифрового образовательного контента, в т.ч. онлайн-курсов, обеспечивающих успешную подготовку студентов СПО к профессиональной деятельности в условиях современного производства.

Несмотря на регулярно организуемое повышение квалификации педагогических работников СПО в области цифровой грамотности, в настоящее время в педагогической науке и образовательной практике по-прежнему остается не в полной мере разрешенной проблема готовности преподавателей среднего профессионального образования к проектированию онлайн-курсов для эффективного обучения студентов колледжа в цифровой образовательной среде.

М.В. Моисеева, А.Г. Казакова, Н.В. Никуличева, С.В. Титова правомерно отмечают, что современная тенденция цифровизации образования затрагивает все его уровни: от начальной до высшей школы. Педагогам, в том числе на уровне СПО, необхо-

димо быть готовыми к разработке и созданию собственных онлайн-курсов, которые бы в полной мере отвечали вызовам новой цифровой эпохи и запросам обучающихся на цифровой образовательный контент: отражали содержание преподаваемого предмета, соответствовали учебному плану, имели адекватные способы и педагогические средства (методы, образовательные технологии) предъявления и оценки осваиваемого обучающимися содержания, адаптированные под контекст цифровой образовательной среды [6].

В.И. Блинов, анализируя проблемы кадрового обеспечения системы СПО, особое внимание обращает на недостаточную готовность преподавателей данной сферы к принятию такой новой роли, возникшей в условиях цифрового образовательного процесса, как роль проектировщика автоматизированных образовательных онлайн-курсов [2].

Л.А. Шевцова также указывает на острую необходимость формирования у педагогов готовности создавать онлайн-курсы, которая, по ее мнению, продиктована цифровой трансформацией сферы образования, современными направлениями развития российской системы образования, востребованностью онлайн-курсов в процессе организации обучения в системе общего и профессионального образования. Исследователь подчеркивает, что в современных условиях особенно важно не просто научить всех преподавателей создавать онлайн-курс как оцифрованный аналог содержания своего курса, реализуемого им в традиционном (очном) формате, а подготовить их к осмысленному проектированию цифрового образовательного контента и к рефлексии процесса и результата своей проектной деятельности в цифровой образовательной среде [15].

Придерживаясь данной позиции, считаем, что онлайн-курс в колледже – это не просто набор оцифрованных лекций, учебно-методических указаний и контрольно-измерительных заданий, а целостная образовательная экосистема, обладающая такими специфическими чертами и преимуществами, как:

1. *Практико-ориентированность (интеграция содержания с рабочей профессией)*: позволяет предъявлять содержание образования, напрямую связанное с производством, в котором предстоит трудиться выпускнику колледжа, т.е. переводить учебную деятельность в профессиональный контекст и максимально погружать в него студента для приобретения практического опыта решения реальных профессиональных задач будущего специалиста (слесаря, повара, бухгалтера). Это достигается на основе включения иммерсивных симуляторов для погружения студента в контекст будущей профессии, виртуальных лабораторных работ для решения им конкретных производственных задач; прикладных проектов, направленных на создание студентом востребованных практикой производственных продуктов; видео-инструкций для наглядной демонстрации технологий производственных процессов; кейсов от работодателей для включения студентов в решение типовых задач и проблем, возникающих на производстве [1].

2. *Модульность и нелинейность*: применение модульного подхода позволяет разрабатывать и предъявлять онлайн-курс, который разбит на автономные, но логически взаимосвязанные и взаимозаменяемые модули (микромодули), направленные на формирование конкретной компетенции или освоение отдельной операции в рамках технологии производства. В случае изменения технологии или появления нового технологического процесса на производстве модульная архитектура онлайн-курса обеспечивает возможность оперативной актуализации его содержания: быстрой замены одного модуля без изменения актуального содержания других модулей и нарушения целостности как онлайн-курса, так и других составляющих образовательной программы. Нелинейный образовательный процесс освоения онлайн-курса позволяет студенту выстраивать индивидуальную образовательную траекторию и осваивать материал в удобном для него темпе: у студента появляется возможность персонализировать свое обучение,

управлять процессом освоения онлайн-курса, выбирать модули (микромодули), виды заданий, уровень их трудности и оптимальные для него сроки их выполнения [3].

3. *Высокая степень интерактивности и оперативная обратная связь:* для поддержания мотивации и снижения чувства изоляции обеспечивается непрерывное включение студента в деятельность на основе взаимодействия «студент-контент», «студент-преподаватель», «студент-студент». Преимуществом онлайн-курса для студента является возможность получить практически мгновенную индивидуальную обратную связь от преподавателя по итогам выполнения заданий, провести работу над ошибками и скорректировать свои действия [8].

4. *Интеграция онлайн-курса с очным форматом:* большинство подобных курсов в СПО реализуется в смешанном формате, что требует тщательного проектирования синхронной и асинхронной деятельности – четкого планирования навигации и логики освоения материала. Особенностью онлайн-курса является адаптивность учебного материала и постоянный доступ, разнообразные формы заданий и возможность своевременного контроля выполнения работ. Практически, это система наставничества и мобильный формат для обучения студента в удобное ему время без привязки к месту проведения занятий. Среди наиболее оптимальных и полезных видов заданий можно выделить следующие: кейсы, прикладные проекты, взаимоконтроль, решение кроссвордов, ребусы, тест с несколькими вариантами ответа и задания на соответствие [12].

Обратимся к анализу изменений в профессионально-педагогической деятельности педагога СПО, связанных с его готовностью к педагогическому проектированию онлайн-курсов для обучающихся колледжей. Наши исследования показали, что они затрагивают такие аспекты готовности преподавателя колледжа к проектированию онлайн-курсов, как:

- систему его внутренних побуждений, ценностных ориентаций и личностных смыслов, которые определяют заинтересованность преподавателя в проектировании и последующей реализации онлайн-курсов, осознание им социальной и профессиональной значимости онлайн-обучения как инструмента повышения качества СПО, его доступности и гибкости для студентов колледжа;
- четкое понимание требований ФГОС СПО, способность преподавателя колледжа их учитывать при разработке онлайн-курса;
- глубокое знание содержания своей дисциплины, основанное на последних научных достижениях в данной предметной области;
- знание специфики создания онлайн-курсов и современных средств его предъявления посредством цифровых образовательных платформ;
- умение корректно применять основные положения компетентностного, модульного, системно-деятельностного, личностно-ориентированного, контекстного, иммерсивного и других методологических подходов в качестве ориентиров для проектирования содержания онлайн-курса для обучающихся колледжей [11];
- умение с учетом замысла онлайн-курса определять его цели и логику реализации в условиях цифровой образовательной среды (последовательность, контроль, обратная связь, отчетность);
- умение самостоятельно «переводить» содержание предметной области в цифровой образовательный контент и подбирать взаимосвязанную с ним целостную систему педагогических средств;
- способность к изучению, обобщению и обмену опытом по проектированию онлайн-курсов, творческой переработке и внедрению передового педагогического опыта проекторочной деятельности преподавателя колледжа;
- владение навыком рефлексии процесса и результатов своей проекторочной деятельности [7].

Таким образом, готовность преподавателя колледжа к проектированию онлайн-курсов требует от него устойчивой внутренней мотивации, обладания целостной совокупностью системных знаний и практических умений, способностью к рефлексии, анализу, обобщению, обмену опытом с коллегами и распространению лучших практик проектирования онлайн-курсов в сферу СПО.

Под готовностью преподавателя колледжа к проектированию онлайн-курсов мы понимаем интегративное личностное качество, сформированное у преподавателя колледжа, существенные характеристики которого раскрываются совокупностью мотивационно-ценностного, когнитивно-гностического, операционно-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов.

Раскроем *компонентный состав* исследуемой готовности преподавателя колледжа к проектированию онлайн-курсов:

- *мотивационно-ценностный компонент*: ценностное отношение преподавателя колледжа к цифровому образованию, осознание им значимости онлайн-обучения для повышения качества подготовки студентов колледжа; понимание преимуществ гибкого и персонализированного обучения; сформированная внутренняя мотивация к повышению своей конкурентоспособности в условиях цифровой трансформации образования, личная заинтересованность преподавателя колледжа в создании авторских онлайн-курсов, востребованных образовательной практикой СПО; устойчивая потребность к освоению цифровых педагогических технологий;

- *когнитивно-гностический компонент*: наличие системных знаний в области цифровой дидактики, теорий онлайн-обучения (например, теория транзакционного расстояния М.Г. Мура), принципов универсального дизайна обучения (UDL), понимания психологических особенностей студентов СПО в цифровой среде; глубокое, актуализированное знание содержания своей предметной области; четкое понимание требований обновленных ФГОС и способность их учитывать при проектировании онлайн-курса [9];

- *операционно-деятельностный компонент*: умение определять логику реализации онлайн-курса (последовательность изучения материала и контрольных мероприятий, механизмы обратной связи со студентами, сроки сдачи отчетности и способы предъявления отчетных заданий и пр.); умение «переводить» содержание предметной области в цифровой контент и подбирать целостную систему педагогических средств (подбор адекватных заданий, применение современных образовательных технологий, сопряженных со средствами оценки промежуточных и итоговых результатов образования); владение навыками работы с системами управления онлайн-обучением (LMS: Moodle, Stepik и др.), создания интерактивного контента (H5P, LearningApps), организации коммуникации (форумы, чаты, видеоконференции), использования методов оценки (автоматизированные тесты, проекты, peer-to-peer оценка), владение основами видеомонтажа и графического оформления;

- *рефлексивно-прогностический компонент*: владение навыком самоанализа собственных действий на каждом этапе проектировочной деятельности по созданию онлайн-курса; способность к оценке эффективности созданного онлайн-курса на основе данных (LMS-аналитика, анкетирование) [4], в том числе способность интерпретировать, объективно воспринимать и учитывать отзывы и оценочные суждения о качестве онлайн-курса на основе обратной связи от студентов и коллег; умение выявлять сильные стороны и профессиональные затруднения своей проектировочной деятельности; способность на основе рефлексии строить прогнозы по совершенствованию онлайн-курса и планировать траекторию дальнейшего профессионального саморазвития по обновлению системы знаний и умений, обмену с коллегами имеющимся опытом, приобретению нового опыта профессиональной деятельности в области проектирования онлайн-курса.

Анализ педагогической литературы, посвященной обобщению положительного опыта подготовки педагогов к проектированию онлайн-курсов в рамках формальной системы повышения квалификации (О.М. Гущина, О.П. Михеева, Н.В. Никуличева) и организации неформального образования в условиях сетевого взаимодействия (М.С. Якушкина, М.Р. Илакавичус, Н.Н. Ульянова), показал, что ключевым фактором формирования готовности преподавателя колледжа к проектированию онлайн-курсов необходимо рассматривать создание специализированного для этих целей педагогического сообщества [3].

Освещая сущность сетевого сообщества, Э.Н. Забарная, И.В. Куриленко, А.С. Дужникова и др. определяют его как сообщество в виртуальной среде людей, сплоченных по какому-либо принципу на основе одной платформы [6]. Обосновывая функции и возможности сетевого педагогического сообщества, авторы затрагивают аспект целесообразности создания и функционирования данной формы для объединения преподавателей разных кафедр, образовательных организаций и регионов в единый творческий коллектив, способный совместно более продуктивно решать поставленные перед каждым из них научно-методические и образовательные задачи. Так, ученые отмечают, что сетевое педагогическое сообщество может служить не только платформой для объединения и сплочения преподавателей в коллектив единомышленников, но и для взаимодействия и общения, обмена идеями, знаниями и опытом, методическими разработками и лучшими образовательными практиками с коллегами из других регионов и учреждений и, самое главное, для непрерывного обучения, профессионального саморазвития преподавателя и повышения его готовности к решению профессионально-педагогических задач, в том числе готовности к разработке онлайн-курсов под контролем администратора сетевого сообщества [5].

А.А. Шаповаленко, О.М. Шахмартова, И.В. Недошивина, А.Я. Седова правомерно отмечают, что сетевая активность обучающихся и обучающихся способствует развитию проектного обучения кадров, позволяет в процессе коммуникации и взаимодействия с коллегами обучаться и обмениваться профессиональным опытом, создает стимулы для становления коллектива единомышленников и профессионального саморазвития педагога [13].

О.М. Шахмартова, И.В. Недошивина видят роль сетевого педагогического сообщества в возможности для педагога создавать свой онлайн-курс на основе обратной связи с коллегами и координаторами сетевого сообщества [14].

Таким образом, ученые подчеркивают значимость сетевой формы взаимодействия для обучения и взаимодействия преподавателей СПО посредством сетевого педагогического сообщества, в котором появляется возможность обмениваться необходимой информацией, лучшими педагогическими практиками, транслировать свой педагогический опыт, проходить обучение без отрыва от производства, проявлять свою субъектность.

Проведенный анализ научной литературы позволяет констатировать, что, несмотря на значительный исследовательский интерес к сетевым педагогическим сообществам, его возможности в решении научной задачи, связанной с формированием профессиональной готовности педагогов СПО, изучены недостаточно. В педагогических исследованиях представлены эмпирические данные в отношении сообществ учителей-предметников, административных работников общеобразовательных организаций (завучей) и преподавателей высшей школы. Однако в педагогической теории пока остается открытым вопрос о роли сетевых педагогических сообществ, направленных на формирование готовности преподавателей колледжа к проектированию онлайн-курсов. Это обуславливает актуальность научного обоснования их потенциала относительно процесса формирования такой готовности у преподавателей колледжа.

Представим нашу позицию о том, каким образом сетевое педагогическое сообщество может способствовать формированию каждого из выделенных компонентов готовности преподавателей к проектированию онлайн-курсов: мотивационно-ценностного, когнитивно-гностического, операционно-деятельностного и рефлексивно-оценочного.

Потенциал сетевого педагогического сообщества в формировании *мотивационно-ценностного компонента* готовности преподавателя колледжа заключается в том, что он становится частью коллектива, в котором деятельность по проектированию онлайн-курсов является целью существования сообщества, его главной ценностью. Е.Д. Патаркин отмечает, что в сетевых профессиональных сообществах всегда есть свои традиции, общепринятые нормы и правила поведения в сети, реализуются различные сетевые события, оказывается поддержка новым участникам сетевого взаимодействия. Координаторами как наиболее опытными представителями сообщества создаются и поддерживаются необходимые условия для функционирования сообщества, коммуникации и проявления активности со стороны его участников [9]. Полагаем, что погружение в жизнедеятельность такого сообщества позволит оказать на преподавателя колледжа особое мотивационно-ценностное влияние: желание ощутить принадлежность к группе единомышленников, включиться в событийность и общение, проявить себя (занять определенную лидерскую позицию в коллективе), что повысит его ценностное отношение к проектировочной деятельности и потребность в создании востребованного онлайн-курса.

Роль сетевого педагогического сообщества в формировании *когнитивно-гностического компонента* готовности преподавателя колледжа к проектированию онлайн-курсов заключается в возможности иметь доступ к информационным и образовательным ресурсам сообщества, в удобное для него время переходить по ссылкам и знакомиться с профилями участников сообщества, а также размещенными материалами, которые обычно посвящены самым последним трендам в области цифровой дидактики и педагогического проектирования соответствующей направленности. Появляется возможность обогащать свой запас знаний, познавать новое без отрыва от основного места работы. Также, участвуя в образовательных событиях сообщества, преподаватели могут обмениваться знаниями, умениями и опытом, задавать вопросы и получать на них ответы, вести диалог в кругу профессионалов, т.е. обучаться коллективно. Например, участники сообщества могут совместно анализировать требования ФГОС СПО нового поколения, сравнивать лучшие практики создания онлайн-курсов для уровня СПО со своими наработками. Кроме того, погружение в различные форматы взаимодействия сообщества позволяет преподавателю осмыслить, какие модели, формы и технологии онлайн-обучения наиболее эффективны и могут быть им перенесены в создаваемый авторский онлайн-курс. Таким образом, у преподавателя определяется собственная траектория освоения знаний и умений, необходимых ему для успешной профессиональной деятельности.

Вклад сообщества в формирование *операционно-деятельностного компонента* готовности преподавателя колледжа мы видим в том, что оно обеспечивает переход от теории к практике создания онлайн-курса и дает возможность иметь поддержку сообщества на всех этапах его проектирования: от замысла и отбора содержания до конечного образовательного цифрового продукта. Также у преподавателя появляется возможность установить персональную сеть контактов и погрузиться с другими заинтересованными участниками сообщества в совместное проектирование модулей онлайн-курса с использованием специализированного программного обеспечения. Преподаватели не только будут понимать логику построения образовательного процесса в цифровой образовательной среде, но и пройдут реальные профессиональные пробы по разработке собственного онлайн-курса для студентов СПО.

Потенциал сетевого педагогического сообщества в формировании *рефлексивно-прогностического компонента* готовности преподавателя колледжа к проектированию онлайн-курсов мы видим в том, что такое сообщество предоставляет его участникам новые форматы профессионального взаимодействия и коммуникации: появляется возможность апробировать свои идеи, транслировать собственные успешные наработки в области проектирования онлайн-курса, получать отзывы и экспертную оценку на основе обратной связи от коллег из разных регионов. Это напрямую способствует формированию рефлексивных и прогностических умений преподавателя колледжа, необходимых ему для адекватного понимания своих сильных сторон и профессиональных затруднений, планирования дальнейших шагов совершенствования созданных им онлайн-курсов и собственного профессионального саморазвития [4].

Отметим, что формирование всех компонентов готовности преподавателя колледжа к проектированию онлайн-курсов происходит в сетевом педагогическом сообществе в естественной профессиональной среде через механизмы социального обучения, кооперации и обмена опытом. Освоение конкретных образовательных технологий и поэтапное проектирование онлайн-курса в поддерживающей среде коллег позволяют педагогу не только приобрести отдельные навыки, но и сформировать целостное видение процесса создания качественного онлайн-продукта, отвечающего специфике среднего профессионального образования [10].

Таким образом, сетевые педагогические сообщества обладают значительным потенциалом для формирования готовности преподавателей колледжа к проектированию онлайн-курсов. Они выступают как мощная ресурсная, обучающая, мотивирующая, коммуникативная и поддерживающая среда, которая помогает педагогам преодолеть трудности, связанные с переходом в цифровой формат.

В заключение отметим, что перспективы дальнейшего нашего исследования в русле решаемой проблемы мы видим в разработке уровней сформированности готовности преподавателей колледжа к проектированию онлайн-курсов, описании критериев и показателей каждого из выделенных уровней, а также в научном обосновании теоретической модели процесса организации сетевого педагогического сообщества, направленного на формирование готовности преподавателей колледжа к проектированию онлайн-курсов. Полагаем, что полученные и апробированные результаты такого исследования могут быть востребованы в образовательной практике методическими службами колледжей, институтами повышения квалификации и самими педагогическими коллективами системы СПО в качестве ориентира для создания и развития профессиональных сетевых объединений для подготовки педагогов к продуктивной проектной деятельности в цифровой образовательной среде.

Список литературы

1. Андреев А.А. Традиционная и цифровая дидактика: проблемы интеграции // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. №5. С. 51–60.
2. Блинов В.И. Тенденции развития системы среднего профессионального образования и профессионального обучения в практико-ориентированных моделях подготовки // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании: материалы международной научно-практической конференции, Москва, 6–7 декабря 2021 года. М., 2022. С. 450–453.
3. Воронкина Л.Б. Сетевые сообщества как ресурс профессионального развития педагога // Открытое и дистанционное образование. 2019. №2(74). С. 34–40.
4. Горохова А.В., Шилова О.Н. Сетевое педагогическое сообщество: сущность, функции, классификация // Педагогика. 2021. №8. С. 45–53.

5. Дужникова А.С. Сетевые сообщества как ресурс социального взаимодействия // Вестник университета. 2020. №5. С. 112–118.
6. Забарная Э.Н., Куриленко И.В. Психологические особенности коммуникации в сетевых сообществах // Современные проблемы психологии и педагогики в образовании: сборник научных трудов. М., 2019. С. 45–52.
7. Казаринова И.Н. Профессиональное развитие педагога в условиях сетевого взаимодействия: компетентностный подход // Современные проблемы науки и образования. 2022. №1. С. 12–20.
8. Коротков А.М. Цифровая грамотность преподавателя колледжа: диагностика и пути развития // СПО: проблемы и перспективы. 2021. №4. С. 28–35.
9. Патаракин Е.Д. Сетевые сообщества и обучение. М., 2020.
10. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М., 2018.
11. Седова А.Я. Проектное обучение в цифровой среде: развитие кадров через сетевую активность // Инновации в образовании. 2022. №3. С. 28–35.
12. Хуторской А.В. Дидактика: учебник для вузов. СПб., 2021.
13. Шаповаленко А.А. Социализация личности в условиях цифровизации: роль сетевых сообществ // Психологические исследования. 2021. Т. 14. №77. С. 15–27.
14. Шахмартова О.М., Недошивина И.В. Мотивация младших школьников к взаимодействию в виртуальном пространстве // Начальная школа. 2023. №4. С. 61–68.
15. Шевцова Л.А. Рефлексивная среда сетевого сообщества как фактор профессионального роста учителя // Интерактивное образование. 2020. №3. С. 61–67.

* * *

1. Andreev A.A. Tradicionnaya i cifrovaya didaktika: problemy integracii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2020. T. 29. №5. S. 51–60.
2. Blinov V.I. Tendencii razvitiya sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya i professional'nogo obucheniya v praktiko-orientirovannyh modelyakh podgotovki // Perspektivy razvitiya issledovanij v sfere nauk ob obrazovanii: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 6–7 dekabrya 2021 goda. M., 2022. S. 450–453.
3. Voronkina L.B. Setevye soobshchestva kak resurs professional'nogo razvitiya pedagoga // Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie. 2019. №2(74). S. 34–40.
4. Gorohova A.V., Shilova O.N. Setevoe pedagogicheskoe soobshchestvo: sushchnost', funkcii, klassifikaciya // Pedagogika. 2021. №8. S. 45–53.
5. Duzhnikova A.S. Setevye soobshchestva kak resurs social'nogo vzaimodejstviya // Vestnik universiteta. 2020. №5. S. 112–118.
6. Zabarnaya E.N., Kurilenko I.V. Psihologicheskie osobennosti kommunikacii v setevykh soobshchestvah // Sovremennye problemy psihologii i pedagogiki v obrazovanii: sbornik nauchnykh trudov. M., 2019. S. 45–52.
7. Kazarinova I.N. Professional'noe razvitie pedagoga v usloviyah setevogo vzaimodejstviya: kompetentnostnyj podhod // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2022. №1. S. 12–20.
8. Korotkov A.M. Cifrovaya gramotnost' prepodavatelya kolledzha: diagnostika i puti razvitiya // SPO: problemy i perspektivy. 2021. №4. S. 28–35.
9. Patarakin E.D. Setevye soobshchestva i obuchenie. M., 2020.
10. Robert I.V. Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tekhnologicheskij aspekty). M., 2018.
11. Sedova A.Ya. Proektnoe obuchenie v cifrovoj srede: razvitie kadrov cherez setevuyu aktivnost' // Innovacii v obrazovanii. 2022. №3. S. 28–35.
12. Hutorskoj A.V. Didaktika: uchebnik dlya vuzov. SPb., 2021.
13. Shapovalenko A.A. Socializaciya lichnosti v usloviyah cifrovizacii: rol' setevykh soobshchestv // Psihologicheskie issledovaniya. 2021. T. 14. №77. S. 15–27.
14. Shahmartova O.M., Nedoshivina I.V. Motivaciya mladshih shkol'nikov k vzaimodejstviyu v virtual'nom prostranstve // Nachal'naya shkola. 2023. №4. S. 61–68.
15. Shevcova L.A. Refleksivnaya sreda setevogo soobshchestva kak faktor professional'nogo rosta uchitelya // Interaktivnoe obrazovanie. 2020. №3. S. 61–67.



***The potential of networking pedagogical community in the development
of readiness of college lecturers to design online courses***

The authors' interpretation of the concept "readiness of college lecturer to designing of the online courses" is suggested. There are defined and described meaningfully the composition of such readiness: motivational and axiological, cognitive and gnostic, operational and activity-based, reflexive and evaluative. The specific features of online courses, providing the successful training of students of special professional education to the professional activity in the context of modern technology are substantiated. The potential and contribution of the networking pedagogical community in the development of each of the revealed components of lecturers' readiness to design the online courses are revealed. The prospects of the further study in the context of the solved scientific task are defined.

Keywords: *networking pedagogical community, online course, designing of online courses, college lecturer, development of readiness of college lecturers.*

(Статья поступила в редакцию 28.10.2025)



А.С. ДОРЖИНОВА

Элиста

**СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЖАНРА КАЛМЫЦКОЙ
КОЛЫБЕЛЬНОЙ ПЕСНИ**

Рассматривается современное состояние жанра калмыцкой колыбельной песни. Раскрываются особенности детского фольклора и жанра колыбельной песни. Проведен анализ имеющихся образцов песен, а также результатов Республиканского конкурса по исполнению калмыцкой колыбельной песни «Саатулын дун», прошедшего в регионе впервые. Исследован количественный состав как текстов, имеющих признаки фольклорного стихосложения, так и авторских (литературных) калмыцких колыбельных песен, существующих в настоящее время. Функции колыбельных песен, бытующих в регионе, раскрыты на основе известных текстов. Выявлены мотивы, присущие калмыцким колыбельным песням как самостоятельному жанру фольклора. В научный оборот вводится ранее неизвестная калмыцкая колыбельная песня.



Ключевые слова: *калмыцкий фольклор, калмыцкий язык, детский фольклор калмыков, калмыцкая колыбельная песня, современная колыбельная песня.*

Песенная культура калмыков богата, уникальна и имеет свои особенности. Жанровая специфика колыбельных песен калмыков в литературе мало исследована, а изучение ее нынешнего развития рассматривается впервые. Колыбельные песни – древний, лирический жанр фольклора, вобравший в себя этические и эстетические представления предков о мире, который их окружает. Именно в них младенцу открывают невиданный мир, отражают мир мыслей, чаяния взрослых, исполняющих данные песни.

Целью настоящего исследования является изучение современного состояния фольклорного и литературного (авторского) жанров калмыцкой колыбельной песни. В основе работы лежит структурно-сравнительный анализ, использованы комплексные и статистические методы.

Исследователи условно разделяют фольклор на детский и взрослый. Однако понятие «детский фольклор» трактуется по-разному. М.Н. Мельников определяет детский фольклор как специфическую область народного творчества, объединяющую мир детей и взрослых [12, с. 4]. Г.С. Виноградов относит к детскому фольклору лишь то, что создано самими детьми [3, с. 22]. С.М. Лойтер рассматривает детский фольклор как самостоятельную, неоднородную и многосоставную область народного творчества, народной культуры с собственной спецификой [10, с. 18]. Т.Г. Басангова отмечает, что детский фольклор калмыков имеет много общего с аналогичными жанрами других монгольских народов, в т.ч. бурят, монголов, ойратов Китая [1, с. 3]. В литературе встречается мнение и о тождественности понятий детский и материнский фольклор [13, с. 71].

В настоящей работе будем придерживаться понимания детского фольклора как музыкально-словесного, музыкально-игрового, музыкально-хореографического, устного народного творчества, используемого взрослыми в процессе воспитания детей, а также последующее применение результатов этого творчества детьми самостоятельно.

Сегодня известны случаи, когда отцы, бабушки, дедушки активно участвуют в воспитании детей, поют им колыбельные песни, поддерживают эмоциональную связь. Соглашаемся с мнением авторов, относящих детский фольклор не только к творчеству, исключительно формирующемуся детьми (и наоборот), поскольку взрослые наравне с детьми являются создателями устного народного творчества (колыбельные, детские песни, считалочки, пальчиковые игры, сказки и т.д.).

Колыбельным песням в культуре разных народов свойственны собственные наименования. Так, в монгольской культуре используется “бүүвэй ая” (букв. «детская песня»), в бурятской “үлгын дуун” (букв. «колыбельная песня»), “бүхэе унтуулха” (букв. «крепко убаюкать»), “бүүбэй унтуулха” (букв. «ребенка убаюкать»), “дядадя унтышта” (букв. «ребенка усыпить»), в калмыцкой “саатулын дун” (букв. «колыбельная, убаюкивающая песня»), “бүүвэн дун”, “бүүвлдэ” (букв. «колыбельная песня»), “өлгэн дун” (букв. «колыбельная песня»), “экин дун” (букв. «песня матери»).

Весьма интересно, что в традиции тувинских колыбельных песен напевы родственны речитациям, приуроченным к традиционному тувинскому скотоводческому обряду «мал алзыр» – приучения приплода овец, коз, коров, лошадей и верблюдов к своей, а иногда и к чужой матке. Тувинцы говорят, что издали не отличишь: баюкают ли ребенка или приучают ягненка, козленка или теленка к чужой матке [9, с. 27].

В ретроспективе 2020–2025 гг. о колыбельных песнях так или иначе пишут большое количество авторов разных народов России. К примеру, тувинскими исследователями З.К. Кыргыз и Б-Д.В. Ондар вводится в научный оборот «өпейхөөмей» мужская колыбельная песня, исполняемая субстилемхөөмей, исходя из базового вида тувинского горлового пения [18, с. 187–201]. Т.В. Илларионова совместно с М.А. Еговцевой рассматривают вопросы собирания и классификации колыбельной песни на примере Уральской традиции, ее персонажи и образы, выявляют поэтические особенности, а также стиховые и слога-ритмические формы колыбельных песен [11, с. 187–201]. Н.А. Мамчева изучает колыбельные песни айнов – аборигенов Дальнего Востока [16, с. 187–201]. В.А. Кусегенова анализирует ногайские колыбельные песни как объект филологического изучения, рассматривает художественное своеобразие текстов, основные поэтические особенности и т.д. Путем сопоставления определяет текстовые варианты колыбельных (для мальчиков, девочек, так называемые мужские колыбельные) [17, с. 187–201]. А.М. Костоева предприняла попытку определить древность происхождения жанра ингушской колыбельной песни и определить его значимость в воспитании детей [20, с. 187–201]. А.В. Голенских, проведя анализ колыбельных песен, бытующих в Саратовской области, приходит к выводу о том, что распространенные в регионе колыбельные песни активно бытуют во многих других регионах России. Это указывает на существование общерусского фонда колыбельной поэзии, носителями и хранителями которого выступают и жители Саратовского края [19, с. 187–201]. Что касается калмыцких исследователей рассматриваемого периода, то привлекает интерес работа Р.М. Ханиновой, которая, изучая «Балладу о калмычке» М. Хонинова в аспекте синтеза жанров, раскрывает сюжеты «богатырских колыбельных песен» [2, с. 187–201]. Одновременно следует отметить проект 2022 г. «Колыбельные народов России» ООО «Арзамас»*. Его сайт представляет собой онлайн-портал, на котором располагаются тематические образовательные материалы гуманитарного направления (контент), предназначенные для распространения среди не-

* Проект «Колыбельные народов России» ООО «Арзамас». [Электронный ресурс]. URL: <https://arzamas.academy> (дата обращения: 01.10.2025).

ограниченного круга лиц по общему правилу на бесплатной основе. Проект содержит 15 колыбельных песен народов России, среди которых можно услышать эвенскую колыбельную, якутскую, нанайскую и многие другие, в том числе калмыцкую «Бүүвлдэ», перевод на русский язык которой выполнен фольклористом Ц.Б. Селеевой [14].

К тематике калмыцкой колыбельной песни ранее обращались такие исследователи, как А.Ш. Кичиков [18, с. 4], Т.Г. Басангова [1, с. 6], Б.Б. Манджиева [11, с. 1338–1345], Р.М. Ханинова [16, с. 187–201], Ц.Б. Селеева [14] и др.

Калмыцкие колыбельные песни в разное время были опубликованы в сборниках «Дуулич, теегм, дуул» [4, с. 91], «Мини домбр күңкнхлэ» [8, с. 128], «Теегин салькн» [6, с. 59], в газете «Хальмг үнн» [15, с. 4], в изданиях «Детский фольклор калмыков» [1, с. 15–18], «Детский фольклор ойратов Синьцзяна» [5, с. 12], сборнике калмыцких колыбельных песен «Саатулын дуд» [7, с. 2–22] и др. Они исполняются как профессиональными артистами, так и широким кругом желающих.

В последние десятилетия наблюдается возрождение интереса к традиционной культуре, в том числе и к калмыцким колыбельным песням. Современные исполнители адаптируют старинные мелодии и тексты, объединяя фольклорные традиции с современными музыкальными стилями, а также создают свои песни, отражающие существующую реальность. Это позволяет не только сохранять наследие, но и сделать его доступным для большой аудитории.

В Республике Калмыкия в 2023 г. на базе БУ РК «Центр по развитию калмыцкого языка» прошел первый республиканский конкурс по исполнению калмыцкой колыбельной песни «Саатулын дун», что безусловно поддерживает возрождение интереса к данному жанру.

На конкурс было подано восемнадцать заявок, из них две от детей (7 и 9 лет) и остальные от взрослых (старше 18 лет). Пятнадцать песен были исполнены участниками на основе сборника калмыцких колыбельных песен «Саатулын дуд» [7, с. 2–26].

Фольклорные песни использовались наряду с авторскими колыбельными. Дважды исполнялась песня «Бүүвэн дун», музыку к которой написала М. Хейчиева [Там же, с. 11]. Песня «Бүүвлдэ», восстановленная фольклористом А.Ш. Кичиковым, была исполнена тремя конкурсантами. Один конкурсант подготовил к участию песню «Бүүвэн дун», автором музыки которой является А. Манджиев.

На примере песни «Бүүвлдэ», восстановленной фольклористом А.Ш. Кичиковым, можем проследить развитие жанра калмыцкой колыбельной песни. Так, на рассматриваемом конкурсе к данной песне использовались разные аранжировки, созданные современными музыкантами [8]. В проекте «Колыбельные народов России» ООО «Арзамас» эта же песня исполняется в ином звучании группой «Somerset» (на текущий момент единственная группа в Калмыкии, играющая синтипоп и электроклэш) [14]. Под укулеле в собственной интерпретации эту песню исполняет Анастасия Подкорытова из города Тамбов [5]. «Однажды рассказ о чудесных тюльпанах в степях Калмыкии меня сильно вдохновил. Год под сердцем мелькали фрагменты нашей беседы с уникальным музыкантом, который вдохновил меня на создание транскрипции проникновенной колыбельной, – Дмитрий Олегович Коваленко...», – пишет в социальных сетях композитор, доцент и и.о. заведующего кафедрой хорового дирижирования Самарского государственного института культуры Е. Юнек [6]. Так, Орловский губернаторский камерный хор «Лик» Орловской государственной филармонии исполняет лиричную калмыцкую колыбельную песню в транскрипции Е. Юнек. К этой колыбельной песне «Бүүвлдэ» мы также видим музыкальную фантазию, созданную народным артистом Республики Калмыкия А.С. Бадма-Горяевым в исполнении музыкального оркестра Государственного академического ансамбля песни и танца «Тюльпан» и заслуженной артистки Ре-

спублики Калмыкия Дианы Босхомджиевой [4]. Кроме того, в детском фольклоре ойратов Синьцзяна видим сходие с рассматриваемой песней «Бүүвлдэ» текстовые формулировки в разных колыбельных песнях [2]. Синописис этих фольклорных текстов было бы логичнее рассмотреть в самостоятельном исследовании. Таким образом, на примере одной калмыцкой колыбельной песни «Бүүвлдэ», опубликованной фольклористом А.Ш. Кичиковым в 1983 году, мы можем проследить, как она живет в народе, видоизменяется, представляется в разных музыкальных прочтениях.

Авторские (литературные) песни также активно были представлены на конкурсе. Песня «Асхни дун» (слова К. Эрендженова, музыка М. Пюрвеева и О. Коваленко) [7, с. 2] была исполнена 2 конкурсантами, где участнице В.П. Улановой аккомпанировали на укулеле. Дважды исполнили песню «Бүүвэ», автором которой является Э. Бурвяшова [Там же, с. 5], и столько же песню «Сэн хон» (слова А. Мазуровой, музыка Э. Бурвяшовой) [Там же, с. 21]. Одним конкурсантом была переведена на калмыцкий язык песня «Спят усталые игрушки» (композитор – А. Островский, автор слов – З. Петрова). Следует отметить, что вышеназванная песня не относится к калмыцким колыбельным песням, в письменных источниках не содержится. Она является лишь переводом песни на калмыцкий язык, выполненным конкурсантом самостоятельно в целях участия в конкурсе. Также в конкурсе звучала песня А. Манджиева «Мини үрн» (букв. «Мой ребенок»), не относящаяся к колыбельной, но исполненная в этом жанре. Большинство участников использовали музыкальные фонограммы.

Критериями оценки были определены следующие: уровень художественного исполнения, заключающийся в умении осмыслить, раскрыть образный строй песни; уровень обладания техническими вокальными приемами; соответствие репертуара народным традициям, представляемого участником возрасту номинанта; сценичность и культура исполнения. В жюри конкурса были представлены заслуженные работники культуры Республики Калмыкия, специалисты БУ РК «Центр по развитию калмыцкого языка», композиторы.

Победителем конкурса стала Баира Манджиева с авторской колыбельной песней «Саатулын дун», которая создана автором-исполнителем в рамках подготовки к постановке спектакля в Национальном драматическом театре Республики Калмыкия им. Б. Басангова. Второе место заняла К. Дорджиева, исполнившая «Бүүвэн дун» (слова народные, музыка М. Хейчиевой). Третье место заняли М. Алыков (7 лет) и А. Муджикова с песнями «Унт, күүкм, унтыч» и «Саатулын дун» (слова и музыка народные).

Текст победителя конкурса ранее ни в научных, ни в литературных изданиях представлен не был. Он впервые вводится в научный оборот. Более детальный анализ текста требует самостоятельного рассмотрения, что позволит определить, имеет ли песня в своей основе фольклорное стихосложение, каковы слоги-ритмические формы и т.д. Поскольку в настоящем исследовании мы не ставим цель изучения фольклорных и литературных текстов, а лишь констатируем факт их активного использования современными родителями, исполнителями, участниками конкурсов, считаем целесообразным рассмотреть народные тексты конкурсантов, занявших третье место, в том числе с учетом возможных полевых исследований и совместно с другими фольклорными калмыцкими колыбельными песнями. Это позволит определить, имеет ли сегодня их место бытования, в каких формах, особенностях и т.д. Таким образом, необходимо провести грань между фольклорной и авторской песней, выявить роль народной традиции в литературных текстах; определить, характерны ли мотивы иных текстов песен участников указанного конкурса традиционным мотивам и традиционно-му стихосложению калмыцких колыбельных песен. Все это необходимо рассмотреть в самостоятельном исследовании.

«Саатулын дун» (слова и музыка Б. Манджиевой, исполнитель –
Баира Саналовна Манджиева (г. Элиста))

Сө өдрэр сольгдна,
Теңгрт одд чирмлднэ,
Көвүн мини, унтыч,
Онъдин баатр болыч!
Өдр сөөһэн сольна,
Шар нарн харна,
Көвүн мини, өсич,
Чаң баатр болыч!

Жил жилэн дахна,
Көвүн мини өснэ,
Чаң баатр болна,
Эцкиннь нерэн туурулна,
Көвүн мини өснэ,
Таңчиннь нерэн дуудулна.

День и ночь сменяются,
На небе звезды перемигиваются,
Спи, мой сынок,
Всегда богатырем будешь!
День сменяет ночь,
Желтое солнце восходит,
Вырастишь, сынок мой,
Крепким богатырем будешь!

За годом следует год,
Сынок мой растет,
Крепким богатырем становится,
Отцовский род прославляя,
Сынок мой растет,
Нации имя прославляя!

(Перевод наш. – А.Д.)

На данный момент сборник «Саатулын дун» [7] представляет наиболее полное собрание калмыцких колыбельных песен из 25 текстов, включающий 15 самостоятельных образцов калмыцкой колыбельной песни, имеющих музыкальное сопровождение, а также 10 образцов, музыка к которым отсутствует или утрачена.

В сборник включено 7 архаичных образцов текстов: «Бүүвлдэ» («Баю-бай») [Там же, с. 7], «Бүүвэн дун» («Колыбельная песня») [Там же, с. 9], «Бүүвэн дун» («Колыбельная песня») [Там же, с. 11], «Ээжин алтн шовун» («Мамина золотая птица») [Там же, с. 30], «Сарин сарулар сам олж» («Светлой лунной ночью гребешок нашла») [Там же, с. 31], «Бүүвэ, бүүвэ, бүүвлдэ» («Баю-баюшки-баю») [Там же, с. 34], «Аав ээждэн амн болсн» («Своим родителям ставший вскормленным») [Там же, с. 35], где к первым 3 имеется музыкальное сопровождение, прослушать которые можно по QR-коду, расположенному под песней. Оставшиеся 18 текстов – авторские (литературные) тексты, написанные в разное время. Одним из самых ранних является образец «Экин дун» («Песня мамы», «Материнская песня»), датированный 1946 годом. Его автором является Гаря Мушаев [6, с. 59].

Музыка к песням «Бүүвэн дун» [7, с. 9], «Бүүвэн дун» [Там же, с. 11] написана композиторами А.Н. Манджиевым и М.Б. Хейчиевой к выпуску исследуемого сборника в 2022–2023 гг.

Авторские песни «Бүүвэ» («Баю-бай») на слова и музыку Э. Бурвяшовой, «Сэн хон» («Спокойной ночи») на слова А. Мазуровой (музыка Э. Бурвяшовой), «Нөөрсич» (букв. «засыпаешь») на слова А. Мазуровой, музыку А. Манджиева [Там же, с. 5, 21, 25] написаны в 2022–2023 гг. Они вобрали в себя этические и эстетические представления о мире, который окружает современных калмыцких родителей и их детей: это и мотивы вечного неба, бесчисленных звезд («теңгринодд, тольржгивкнэ» букв. «небесные звезды мерцают, соревнуясь между собой»), бескрайней степи, животных, растений («нарн шингв, теегин ангуд унтв» букв. «солнце закатилось за горизонт, степные животные уснули») и одновременно любимых игрушек малышей («чини наадхасунтханхээнэ» букв. «твои игрушки хотят спать»).

На основе анализа мотивов калмыцких колыбельных песен, представленных в сборнике «Саатулын дун», мы приходим к выводу, что мотивы, присущие калмыцким колыбельным песням, отличаются от песен этого жанра других народов.

Так, в калмыцкую песню вкладываются пожелания счастья в жизни ребенка (“кесгтэн зальврж өөрн суунав, өлзэтэ кишг чамдан дурднав” букв. «сиджу рядом, долго молясь, счастливого благоденствия тебе упоминаю») [Там же, с. 17], духовно-буддийский компонент (“сүм деер йовдг” букв. «на крыше храма») [Там же, с. 9], напутствия на будущую жизнь (“аав-ээждэн түшг болһсн” букв. «ставший поддержкой родителям») [Там же, с. 7], а также природные и животные мотивы [Там же, с. 23, 25]. В некоторых известных современных колыбельных песнях в целях скорейшего засыпания ребенка присутствует мотив «страха», который как таковой отсутствует в колыбельных песнях калмыцкого народа, что находит свое подтверждение при анализе рассматриваемых песен. Мотив качания также присущ и калмыцким колыбельным песням. На слова «люли-люли», «баю-бай» в калмыцких колыбельных используется “бүүвэ-бүүвэ”, “бүүвлдэ-бүүвлдэ”.

В большинстве случаев колыбельная песня является сопровождением процесса убаюкивания ребенка. Однако нам хотелось бы выделить еще две важные цели колыбельной песни. Колыбельные песни можно и нужно петь не только новорожденному ребенку, но и еще не рожденному, т.е. в период, когда он находится в утробе. У ребенка в утробе развивается слуховой аппарат и одновременно формируются совместные со взрослым ритуалы, дающие чувство умиротворения, спокойствия, устойчивой эмоциональной связи. Мозг ребенка подготавливается к последующему воспроизведению родной речи. Так, посредством колыбельной песни передаются культурные и исторические ценности, отражается существующая действительность, закладываются пожелания, чаяния родителей относительно будущего малыша. Цель – установление эмоциональной связи с малышом, которая станет основой, базой в воспитании в будущем, а ребенку будет служить опорой на протяжении всей жизни.

Подводя итог, необходимо отметить следующее. Настоящим исследованием впервые изучен существующий опыт и современное состояние жанра калмыцкой колыбельной песни. Как мы видим, калмыцкие колыбельные песни представляют собой неотъемлемую часть богатого культурного наследия калмыцкого народа. Они не только помогают в воспитании нового поколения, но и являются важным инструментом передачи традиций и ценностей. Кроме того, на основе изученных текстов песен можем выделить следующие функции калмыцких колыбельных песен: эмоциональная связь, социальная идентичность, образование. Посредством образовательной функции происходит не только знакомство с родным языком, картиной мира, но и культурно-нравственной составляющей личности.

Наравне с фольклорными песнями наблюдается рост числа авторских (литературных) колыбельных, а также новое прочтение народных текстов современными композиторами (А. Манджиева, М. Хейчиева), что демонстрирует продуктивность данного жанра.

К еще одному немаловажному моменту, характеризующему современную популярность и востребованность жанра, следует отнести и то, что в период проведения III Международного Буддийского форума в г. Элиста 23–25 сентября 2025 г. на официальном открытии калмыцкая колыбельная песня Баиры Манджиевой прозвучала на многотысячную многонациональную аудиторию.

Всего в настоящее время известно не менее тридцати калмыцких колыбельных текстов песен, но не все из них имеют музыкальное сопровождение, а к некоторым текстам музыка неизвестна.

По результатам настоящего исследования, мы можем констатировать следующее количество калмыцких колыбельных песен:

- 25 песен в сборнике «Саатулын дуд» [7, с. 2–38];
- 4, ранее неизвестные, песни по результатам республиканского конкурса «Саатулын дун»;

• 3 песни, не вошедшие в сборник «Саатулын дун» (песни «Экин дун» Г. Мушаева [6, с. 59], «Экин дун» [5, с. 91], «Өлгэн дун» М. Хоньна [20, с. 673–688]).

Предполагаем, что при продуктивной полевой работе это количество может быть увеличено.

Таким образом, с уверенностью можем констатировать, что жанр калмыцкой колыбельной песни в настоящее время находится в динамичном развитии. Посредством проводимых конкурсов, аналогичных «Саатулын дун», науке открывается еще большее количество новых песен, повышается их узнаваемость, что, безусловно, поддерживает интерес и приводит к популяризации этого древнего лирического жанра фольклора.

Список литературы

1. Басангова Т.Г. Детский фольклор калмыков. Элиста, 2022.
2. Батбайра Н. Детский фольклор ойратов Синьцзяна. Элиста, 2010.
3. Виноградов Г.С. Детский фольклор и быт: программа наблюдений. Иркутск, 1925.
4. ВКонтакте. Видеоклип. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/audio-219274334_456239025_fd347f4768cfed2f11 (дата обращения: 01.10.2023).
5. ВКонтакте. Видеоклип. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/clip805711_456240073 (дата обращения: 01.10.2023).
6. ВКонтакте. Видеоклип. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/wall-31525211_2576 (дата обращения: 01.10.2023).
7. ВКонтакте. Видеоклип. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/wall204541562_1960 (дата обращения: 01.10.2023).
8. ВКонтакте. Видеоклип. [Электронный ресурс]. URL: https://vkvideo.ru/video-217775650_456239406 (дата обращения: 01.10.2023).
9. Кыргыз З.К. Песенная культура тувинского народа. Кызыл, 1992.
10. Лойтер С.М. Русский детский фольклор и детская мифология: исследования и тексты. Петрозаводск, 2001.
11. Манджиева Б.Б. К вопросу изучения калмыцких колыбельных песен // Современные проблемы науки и образования. 2014. №6. С. 1338–1339.
12. Мельников М.Н. Русский детский фольклор. М., 1987.
13. Паутова Н. Забытые мотивы материнского фольклора // Развитие личности. 2010. №3. С. 71–82.
14. Сборник калмыцких колыбельных песен «Саатулын дун» / Сост. А.С. Мазурова, А.Н. Манджиев. М, 2023.
15. Убушиева Т.А. Старинная калмыцкая народная протяжная песня «Төвтэ теегм» в исполнении Валентины Ильцарановой // Монголоведение. 2019. №3. С. 673–688.
16. Ханинова Р.М. Колыбельная песня в калмыцкой лирике XX–XXI вв. // Новый филологический вестник. 2020. №1(52). С. 187–201.
17. Джимбин Б. Дуулич, теегм, дуул! (Хальмг дуудин хурангу). Элст, 1958.
18. Кичиков А.Ш., Кичикова Р.А. Бүүвлдэ // Хальмг үнн. 1983. №123. С. 18.
19. Муушан Н. Теегин салькн. Элст, 1995.
20. Хоньна М. Мини домбр күцкнхлэ. Элст, 1964.

* * *

1. Basangova T.G. Detskij fol'klor kalmykov. Elista, 2022.
2. Batbajra N. Detskij fol'klor ojratov Sin'czyana. Elista, 2010.
3. Vinogradov G.S. Detskij fol'klor i byt: programma nablyudenij. Irkutsk, 1925.
4. VKontakte. Videoklip. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.com/audio-219274334_456239025_fd347f4768cfed2f11 (data obrashcheniya: 01.10.2023).

5. VKontakte. Videoklip. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.com/clip805711_456240073 (data obrashcheniya: 01.10.2023).
6. VKontakte. Videoklip. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.com/wall-31525211_2576 (data obrashcheniya: 01.10.2023).
7. VKontakte. Videoklip. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.com/wall204541562_1960 (data obrashcheniya: 01.10.2023).
8. VKontakte. Videoklip. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vkvideo.ru/video-217775650_456239406 (data obrashcheniya: 01.10.2023).
9. Kyrgys Z.K. Pesennaya kul'tura tuvinskogo naroda. Kyzyl, 1992.
10. Lojter S.M. Russkij detskij fol'klor i detskaya mifologiya: issledovaniya i teksty. Petrozavodsk, 2001.
11. Mandzhieva B.B. K voprosu izucheniya kalmyckih kolybel'nyh pesen // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. №6. S. 1338–1339.
12. Mel'nikov M.N. Russkij detskij fol'klor. M., 1987.
13. Pautova N. Zabytye motivy materinskogo fol'klora // Razvitie lichnosti. 2010. №3. S. 71–82.
14. Sbornik kalmyckih kolybel'nyh pesen «Saatulyyn dud» / Sost. A.S. Mazurova, A.N. Mandzhiev. M, 2023.
15. Ubushieva T.A. Starinnaya kalmyckaya narodnaya protyazhnaya pesnya «Tovtə teegm» v ispolnenii Valentiny Il'caranovoj // Mongolovedenie. 2019. №3. S. 673–688.
16. Haninova R.M. Kolybel'naya pesnya v kalmyckoj lirike XX–XXI vv. // Novyj filologicheskij vestnik. 2020. №1(52). S. 187–201.



The current state of the genre of the Kalmyk sleep song

The current state of the genre of the Kalmyk sleep song is considered. The peculiarities of the childish folklore and the genre of sleep song are described. There is conducted the analysis of the available examples of songs and the results of the Republican competition of performing the Kalmyk sleep song “Saatulyyn dun”, firstly conducted in the region. The quantitative composition of texts with the markers of the folklore versification and the authors' (literary) Kalmyk sleep songs of nowadays is studied. The functions of sleep songs, existing in the region, are discovered on the basis of the known texts. There are revealed the motives that are typical of the Kalmyk sleep songs as the independent genre of folklore. There is introduced the notion of previously unknown Kalmyk sleep songs.

Keywords: *Kalmyk folklore, Kalmyk language, childish folklore of the Kalmyks, Kalmyk sleep song, modern sleep song.*

(Статья поступила в редакцию 28.10.2025)

ПРИРОДА КАК ДЕЙСТВУЮЩЕЕ ЛИЦО В РОМАНЕ
Э. ЗОЛЯ «ПРОСТУПОК АББАТА МУРЕ»

Исследуется образ природы как действующее лицо в романе Э. Золя «Проступок аббата Муре». Доказывается, что природа в романе представляет собой слияние флоры, фауны, человеческих инстинктов, языческих (пантеистических) представлений о мире.

Мотивно-образный природный комплекс в данном произведении выступает как одно из действующих лиц.



Ключевые слова: Золя, Проступок аббата Муре, Ругон-Маккары, природа, образ природы, Серж Муре, Альбина.

На фоне многочисленных романов из цикла «Ругон-Маккары» произведение «Проступок аббата Муре» изучено недостаточно. Природный комплекс до сих пор рассматривался ограниченно. В данной статье предлагается более широкий взгляд на проблему романа, образ природы раскрывается как цельное действующее лицо.

В ходе исследования были изучены работы, связанные с циклом романов «Ругон-Маккары» Э. Золя, причем статей, посвященных «Проступку аббата Муре», немного. Среди них выделяются следующие: «Образ сада в романе Э. Золя “Проступок аббата Муре”» О.В. Альбрехта [1] и «Флорообразы в романе Э. Золя “Проступок аббата Муре”» С.Г. Горбовской [3].

В работе О.В. Альбрехта понятие «природа» ограничивается анализом семантики слова «сад»; противопоставлены понятия «храм», «хлев», «сад Параду». Концовка романа рассматривается как «трагическая ирония» и раскрывается следующим образом: «Серж отступил и от веры, и от любви – теперь он узник своей сестры-Цирцеи, готовой превратить и его в бессмысленное животное» [1, с. 56]. На наш взгляд, можно предложить иную интерпретацию финала.

В статье С.Г. Горбовской «оптимистичная сила» Параду подвергается сомнению, а сам парк рассматривается как «центральный флорообраз романа» [3, с. 399]. На наш взгляд, Параду представляет собой более сложный образ: он только часть титанического образа природы. Еще в одной работе С.Г. Горбовской из произведения Э. Золя были выбраны для примера «цветы, напоминающие болезни, раны», поскольку темой работы была именно «антиприродная флора» [2]. Для данной узкой темы этого достаточно, но крайне мало для полного представления о природе в исследуемом романе. В настоящей статье будут рассмотрены все ипостаси этого сложного образа.

В качестве метода был использован герменевтический [6], который позволяет системно подойти к проблеме.

Цель статьи – выявить роль природного комплекса как особого действующего лица в романе. Задачи статьи: 1) рассмотреть природу в ипостаси флоры (сад Параду); 2) проанализировать природу как проявление инстинктов (Серж, Альбина); 3) исследовать образ природы как ипостась фауны (фауна парка, скотный двор Дезире).

Результаты работы могут быть использованы для дальнейших исследований творчества Э. Золя и для преподавания специальных предметов на филологических факультетах.

Природа в ипостаси флоры. Флора, то есть растительный мир, – только часть природы. Применительно к роману Э. Золя «Проступок аббата Муре» природу можно

рассматривать как отдельное действующее лицо. Образ природы многолик. Сад Парадду – только одна из ипостасей, представляющая собой цветы, деревья, кустарники, слитые в единое одушевленное целое. Как любой организм состоит из частей, так и природа разделена на составляющие. Это, прежде всего, цветник, который делится на розарий, «кладбище цветов» (цветы темных оттенков и ядовитые) и прочие цветущие растения и кустарники. Также важными составляющими природы являются фруктовый сад, луга с «широкими коврами трав», реки и ручьи с соответствующей растительностью по берегам, роцца-храм, скалы, поросшие пряными травами, чудовищные пустынные растения, поселившиеся на раскаленных скальных уступах, высокое дерево, дающее блаженство.

Как видим, прекрасное у Э. Золя соседствует с безобразным. Но нельзя сказать, что безобразное вызывает только зловещие ассоциации. Так, некоторые формы фруктового сада описаны нелицеприятно: «Там были патриархи – абрикосовые деревья, еще бодрые, несмотря на свой преклонный возраст, с парализованным боком и целым лесом мертвых сучьев», «яблони с перебитыми хребтами <...>, словно раненные великаны», «утыканные бородавками <...> дыни» [4, с. 195–196]. Но тут же говорится, что «вишневые деревья образовали целые города с многоэтажными домами, с лестницами, с площадками из ветвей, на которых бы уместились десятки семейств», «груши <...>, точно корабли» [Там же, с. 196], персики сравниваются с красивыми девушками, а виноградные лозы рассыпаются «звонкими взрывами смеха» [Там же].

Безобразное у Э. Золя связано не со злом, а со старостью. Описание плодоносящих деревьев пронизано пафосом семейственности. Во второй части произведения писатель подытоживает: «В этом блаженном углу фруктового сада было много детского и вместе с тем что-то старческое, <...> старость же добрых деревьев походила на старость снисходительных бабушек и почтенных дедушек» [Там же, с. 201]. Несмотря ни на что, фруктовые деревья еще плодоносят, они являются олицетворением жизни во всех ее проявлениях: расцвет, угасание, умирание. Но этот процесс обязательно вносит вклад в жизнь последующих поколений и выражает саму суть жизни.

Эмиль Золя выходит за пределы реализма: он концептуально добавляет символические значения растений. Например, главный герой Серж устал и остановился у поля гелиотропов, которые росли вокруг старинной колоннады. Они с Альбиной уселись на поваленную колонну и стали вдыхать аромат этих цветов. Отметим, что гелиотроп для многих народов Западной Европы прочно связан с браком: этими цветами украшали невест. Обратим также внимание на то, что рядом растут белые лилии. Это тоже не случайно, так как белая лилия – символ чистоты, в христианской традиции именно лилия становится «эмблемой Девы Марии» (вспомним поклонение Сержа этому образу до болезни). В язычестве «лилия также ассоциируется с плодовитостью и эротической любовью из-за ее пестика, имеющего стреловидную или копьевидную (фаллосоподобную) форму» [7, с. 394–395].

Можно сказать, что писатель иносказательно показывает в этом эпизоде сцену поговори персонажей: «Они пребывали здесь, в самом центре башни чистоты, непреступной башни из слоновой кости, как обрученные дети» [4, с. 184]. Трактовка символов указывает на то, что произойдет с героями дальше. Инициатива сближения принадлежит Альбине, но с этого момента в молодом человеке начинает пробуждаться мужчина. Интересна в данном контексте следующая фраза: «И вот пришли от роз к лилиям, пришли дорогой цвет» [Там же]. Вспомним, что в противоположность розе лилия означает мужское начало [7, с. 395].

Также в романе важное символическое место занимает роцца, в которую входят герои романа. Они видят, что «стволы свинцово-серого цвета непомерно вытягивались ввысь и рядами каменных колонн уходили в бесконечность» [4, с. 215]. Серж и Альбина «проникались величавым уединением этого храма» [Там же]. Именно здесь происходит взаимное признание в любви и первый настоящий поцелуй. Окружающие деревья описаны двояко. Сначала они напоминают язычников, собравшихся толпой на свадьбу,

а затем следует сравнение уже с христианским ритуалом: в лучах солнца деревья «походили на процессию юных дев, одетых в белые платья и входящих под глухое гуденье органа в церковь для совершения свадебного обряда» [Там же, с. 220]. Так или иначе, но брак Сержа и Альбины состоялся, здесь они почувствовали себя «навсегда связанными людьми» [Там же, с. 221].

Известно, что Э. Золя критически относился к религии (см. комментарии И.А. Лилевой к роману [5]), но, как видим, он положительно воспринимает храм Природы. Героев произведения повенчала именно она. А дальше вместо заветной лужайки с деревом они натываются на уродливые пустынные растения. Сближения не происходит, так как нет чувственности, нет красоты – только палящее солнце и чудовищные кактусы. Прекрасное и безобразное опять рядом.

«Страшные растения» описаны нелицеприятно, но они содержат внутри себя тайну – Дерево любви, под которым и совершается «проступок». Не все отвратительное на вид может быть таким же отвратительным по своей сути: Природе нужны все формы, именно поэтому статуя Амура в парке, покрытая лишайниками, внешне безобразная, является воплощением любви. Этот образ необходим главным героям, чтобы понять: человек устанавливает рамки, а Природа их убирает.

Влюбленные находят заветное место. Дерево, которого так боялся молодой человек, оказалось вовсе не зловещим: ничего смертоносного в нем не было, напротив, оно было «другом ежедневно подымавшегося над его вершиной солнца» [4, с. 248]. А солнце, согласно сюжету романа, благотворно влияло на Сержа. И это дерево, и растения, и птицы, и камни ждут главного события в жизни внезапно повзрослевших героев. Когда же это происходит, «весь парк оглушительно рукоплескал тому, что свершилось» [Там же, с. 254].

Природа как проявление инстинктов. Итак, сами Альбина и Серж являются частью природы. В цветнике, где благоухали разноликие розы, «и сама Альбина казалась большой розой» [Там же, с. 169]. Именно так ее воспринимает молодой человек. Волосы же героини сравниваются с пламенем светила. Во второй части автор пишет, что «они и сами были солнцем» [Там же, с. 174]. Старик Жанберна позже скажет об Альбине: «Девушка – все равно, что боярышник: все-то ее дело – цвести да цвести» [Там же, с. 298].

После того, что произошло под огромным деревом, автор пишет о главных героях, что «они точно сделались силами самой земли» [Там же, с. 255]. Юная героиня говорит своему возлюбленному: «Ведь это сад отдал меня тебе», – как будто сад – ее отец или близкий родственник. Серж уверен, что они не совершили ничего дурного. А вот Альбине начинает казаться, что за ними следят, что их разыскивают, и ее охватывает стыд и смущение. Это намек на библейскую историю с Адамом и Евой. Но если первых людей из рая выгоняет Бог, то персонажей Э. Золя никто не выгоняет – они прекрасно бы жили в этом саду, если бы не силы извне, разрушившие идиллию.

Разрушение идиллии связано с появлением монаха Арканжиаса, который грубо выводит Сержа за пределы Параду. При этом он оскорбляет Альбину, называя ее исчадием ада, но молодой человек не заступает за нее, так как вспоминает, что он аббат, давший однажды обет безбрачия. Адам не бросил Еву, а вот аббат Муре пытается забыть Альбину. Вернувшись в лоно церкви, он подавляет свои инстинкты.

В третьей части Э. Золя показывает заключение христианского брака в деревне Арто. Если мистический брак, совершенный природой над Сержем и Альбиной, происходит красиво и торжественно, то здесь все буднично. Обряд совершается рано утром, так что солнечный свет не проникает в церковные окна. Старая служанка ни на минуту не перестает махать метелкой. Тетка Брише наполняет храм бормотанием молитв, похожим на «мушиное жужжание» [Там же, с. 226]. Подруги невесты Розали всю разговаривают и хохочут в церкви. Речи священника надоедают жениху и невесте. Автор явно на стороне природы.

Вернувшись назад, главный герой приобретает болезненный и печальный вид. Доктор Паскаль, отправивший его на излечение в Параду, уверен, что «священник погибнет, если останется в приходском доме». Он убежден, «что лихорадка больного усиливается от колокольного звона, что священные предметы в комнате вызывают в его мозгу галлюцинации» [Там же, с. 281].

Брат Арканжиас следит за каждым шагом Сержа, он буквально изолировал его от внешнего мира, замуровал в темнице. «Божий жандарм» заставляет его забыть события, произошедшие в парке. В результате молодой человек избегает солнца, старается не взирать на красивые пейзажи, но нельзя полностью исключить то, частью чего являешься сам. Например, с сестрой и Тезой он завтракает в саду под двумя большими шелковичными деревьями. Они своей зеленью явно напоминают утраченную идиллию. Несмотря на старания Тезы разговаривать Сержа, он наотрез отказывается говорить о Параду и его обитателях. Священник уходит из-за стола победителем. Но затем следуют слова: «Его сутана тихо шуршала, задевая за полосы тимьяна, росшего по краям аллеи» [Там же, с. 284]. То есть природа проникает и сюда, в его отшельническую жизнь в виде деревьев, трав и пряных запахов. Аббат борется с ней, периодически впадая в экзатическое состояние.

Религиозный экстаз писатель изучал по книге «Подражание Христу», условно приписываемой Фоме Кемпийскому. Историк и культуролог Й. Хейзинга пишет об этом произведении (*Imitatio Christi*) в труде «Осень Средневековья», что оно возникло «в домах братства Общей жизни и монастырях Виндесхаймской конгрегации», где «эмоциональную и душевную жизнь пестовали как тепличное растение. В этой среде царили мелочное пуританство, духовная дрессура, намеренное подавление смеха и здоровых влечений, подчеркнутые пиетистские наивность и простодушие» [9, с. 323]. Исследователь не находит в этой книге никаких философских идей, религиозной символики, ярких образов, но отмечает монотонный ритм, буквально погружающий в транс.

Швейцарский католический теолог Ханс Урс фон Бальтазар сказал об этом произведении: «Здесь подавленность и меланхолия, предупреждения об опасности мира, иллюзий эгоизма, опасностей спекуляций и активного апостольства... Все, что остается, – лишь бегство от мира, в который пришел Христос» [10].

Альбина, впервые оказавшись в церкви, замечает, что здесь темно, душно, алтари походят на могилы, здесь все пронизано смертью. Аббат (он же Серж) под воздействием экстаза говорит в ответ радикальные вещи: «Маленькая церковь станет огромной, она отбросит на землю такую тень, что вся природа твоя сгинет» [4, с. 332]. Но в душе он продолжает любить Альбину, в чем и признается невидимому Христу. Затем он хочет объяснить девушке, что иногда в нем звучит чей-то чужой голос, который им управляет. Но любимой уже нет: он сам выгнал ее из церкви.

В герое постоянно борются человек и священник. Как только религиозное уходит в сторону, он понимает, что Альбина все освещала в его жизни, что «она дополняла солнце» [Там же, с. 343]. Солнце изгоняет мрак из его жизни, оно буквально исцеляет его. Как только вечернее светило озаряет церквушку, Серж все видит в золотых тонах и принимает решение утром уйти в Параду и там жить с Альбиной как муж с женой. Но религиозное воспитание, прочно укоренившееся в его сознании, делает свое дело – ему внезапно становится страшно, что его соблазняет сатана. Он ощущает себя погрязшим в грехах, что вызывает приступ галлюцинации.

Однажды брат Арканжиас сказал о жителях деревни Арто, что они нечестивы, ведут себя, как язычники, не посещают обедни, «готовы блудодействовать со своими полосками земли» [Там же, с. 36]. И теперь в картине, представшей большому воображению аббата Муре, он видит не просто людей, а человеческий лес, который идет приступом на ветхий сельский храм. Ему помогают холмы, камни, поля, деревья, кустарник, а также животные: быки, стада ослов, коз и овец. Изнутри на помощь повстанцам прихо-

дят тучи мокриц и сверчков. «С другой стороны надвигался, распространяя удушливые испарения навоза, скотный двор Дезире» [Там же, с. 350]. Свою лепту вносят лишайники и травы. Завершает разрушение церкви проросшая в ней рябина, ее ствол так расширился, что здание треснуло, как узкий пояс. «Дерево жизни пробило небесную твердь и поднялось выше звезд» [Там же, с. 352]. Молодой человек в восторге, что у Бога больше нет дома, что сам он теперь избавился от его власти и может делать что угодно. Безумный смех приводит Сержа в себя.

В приведенном эпизоде важно отметить, что церкви противостоит сама природа в лице крестьян Арто, в виде растительного и животного миров.

Природа в ипостаси фауны. Одним из ликов природы является фауна, она также ярко раскрыта в романе. В саду Параду, когда юноше и девушке раскрывается суть любви, животные оказывают им «знаки подданства». Их приветствуют птицы: воробьи, зяблики, иволги, снегири. Повсюду слышны трели соловьев, синиц, «отдаленный аккомпанемент кукушек» [Там же, с. 233]. Из травы вылетают фазаны, из кустов выбегают козочки и олени. Над цветами парят разноцветные бабочки, над рекой резвятся стрекозы, на лугах скачут сверчки и лягушата. У источника их встречают розовые фламинго и водяные курочки.

Но природа не ограничивается территорией Параду. Фауна как одна из ее частей смущает аббата Муре и по возвращении в приход Арто. Это, прежде всего, скотный двор его сестры Дезире. Ей двадцать лет, она умственно отсталая, «простушка», как деликатно называет ее автор. Но у нее есть природная чуткость, она ненавидит монаха Арканжиаса и обожает своего дядю Паскаля. Доктор тоже любит племянницу, называя ее «большим зверьком».

Дезире живет, невзирая на человеческие законы и условности. Она «была так же откровенна, так же естественна, как сноп солнечных лучей, золотивший ее обнаженные руки и шею» [Там же, с. 308]. Опять мы прослеживаем связь с солнцем. С детства девушка привыкла ухаживать за животными, она сжилась с ними. Рассказывая брату о том, как однажды ей пришлось в голову отвести свою корову к быку, Дезире говорит, что все, наблюдавшие за этим процессом, смеялись, «но смеяться-то было нечего – это в природе вещей» [Там же, с. 278]. Теперь она ждет появления теленка.

Простота Дезире постоянно третирует религиозную отстраненность Сержа от всего земного, она невзначай возвращает его на грешную землю: то вдруг просит посмотреть, как резвятся ее кролики, то сует ему в руки ожиревшего каплуна, дабы он оценил его вес. В церковь постоянно врывается шум и запах ее скотного двора. В отличие от исхудавшего брата, Дезире имеет здоровое тело и крепкую фигуру. Глядя на нее, Паскаль думает: «Да, ближе к животной жизни, ближе к животной жизни – вот что нам нужно» [Там же, с. 308].

В пику Сержу, витающему в облаках, «простушка» кажется порождением самой земли. Как только она ложилась на спину, казалась, что земля убаюкивала ее, такой крепкий был ее сон. Альбина, глядя на спящую Дезире, задается вопросом: «Почему ее не любили вот так: свободно, открыто, как растут деревья?» [Там же, с. 318]. Кстати, с Альбиной девушка сразу находит общий язык. В экстатическом сне-видении аббата Муре помогают разрушить церковь и домашние животные, и сверчки, мокрицы, и испарения скотного двора Дезире, т.е. все это противопоставлено церкви и объединено с природой, являясь ее частью.

Природа как особое действующее лицо романа. Как видим, природа не ограничивается садом, она выступает многоликим могучим разумным существом. В Параду она пробуждает жизненные силы Альбины и Сержа, способствует их взрослению. Затем она предстает в виде лесного храма и в качестве священника, совершая свадебный обряд. Природа пытается напомнить аббату о прежней идиллии. Она пытается пробудить Сержа от религиозных грез. Все части природы: флора, фауна, человеческие ин-

стинкты – связаны образом солнца. Не случайно оно целительно действует на Сержа, ведь и он, и Альбина – часть природы. Не меньшую роль играет и образ земли с ее камнями, реками, скалами.

Героиня считает, что своды церкви лишают солнца, и таким образом могущественному и вечному образу природы противостоит католическое христианство. Оно изображено в романе через жалкие и убогие образы: бедная церковь-развалина, где на камине «стояла большая, отвратительно размалеванная статуя святого Иосифа» [Там же, с. 304]. Также в нем есть нечто зловещее: «Здесь, у этих алтарей, походивших на могилы, посреди неприкрытой наготы, мрачной, как в склепе, в смертных судорогах кончалась жизнь» [Там же, с. 326].

Религиозные догматы давят на психику Сержа, подверженного генетическому заболеванию. Сурово воспитанный религиозным фанатиком, он почитал за счастье быть «овцой Господней» [Там же, с. 32]. Средневековые книги, которые он читал, способны ввести любого в религиозный экстаз, что не прошло даром для его здоровья: аббат Муре подвержен галлюцинациям. Но даже в воспаленное воображение врывается целительное солнце, когда он видит, как силы природы разрушают здание церкви и как сквозь нее прорастает древо жизни. Он чувствует прилив сил и свободу от оков.

Переводчик и критик И.А. Лилеева в комментарии к роману пишет следующее: «Священник маленькой церкви в Батиньоле, предместье Парижа, где летом 1874 года жил Золя, с удивлением замечал во время ранней обедни среди немногих прихожан фигуру парижского писателя и начинал подумывать о возможности религиозного обращения этого известного нечестивца и вольнодумца. Однако священник ошибался... Золя собирал материал для нового антиклерикального произведения» [5].

Антиклерикальные взгляды писателя подтверждаются тем, что после выхода романа в печать на него обрушилась официальная критика, обвиняя в осуждении католического обета безбрачия духовенства и христианской аскезы. «Особенно резким был отзыв яркого противника Золя, писателя-католика Барбе д'Оревильи. В романе он видел "...оскорбительный замысел против религии..."» [Там же].

Таким образом, можно говорить, что природа выступает в романе Э. Золя «Проступок аббата Муре» как настоящий всемогущий Бог. Формально церковь победила, она «возвышалась над головою священника своими алтарями, своей исповедальней, своей кафедрой, своими крестами и образами святых» [4, с. 377], – пишет Э. Золя. Но это не последнее его слово.

Смерть Альбины парадоксально изображена как торжество жизни. Поняв, что ее возлюбленный навсегда потерян, девушка решает совершить самоубийство при помощи сильно пахнущих и аллергенных растений. Свою комнату она наполняет цветами и травами, а сама похожа на прекрасный цветок. На столике у кровати Альбина поставила букет белых лилий. Автор подчеркивает их белоснежную чистоту – это его отношение к ней. Кстати, имя Альбина тоже в переводе означает «белый» [8, с. 254, 30].

С точки зрения современного писателю общества Альбина бы только порицалась: не будучи замужем, ждет ребенка, причем от священника. Но автор оправдывает ее, так как с точки зрения природы права именно она. В момент опускания гроба доносится страшный шум со стороны скотного двора Дезире, раздается ее смех и звучит последняя фраза романа: «Корова отелилась!» [4, с. 398]. Природа в момент похорон ликует и устами Дезире провозглашает рождение новой жизни.

Таким образом, природа в романе Э. Золя «Проступок аббата Муре» – это не пейзажный фон и даже не сакральное пространство, ограниченное садом (парком) Парадю, она не исчерпывается растениями-монстрами. Природа в этом романе предстает как одно из действующих лиц: у нее есть характер, жизненный ритм, цели. Она вездесуща и вечна. Природа здесь является истинным живым Богом.

Список литературы

1. Альбрехт О.В. Образ сада в романе Э. Золя «Проступок аббата Муре» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2020. Т. 20. №1. С. 54–58.
2. Горбовская С.Г. Образ «растения-монстра» и тема «антиприродной флоры» во французской литературе XIX в.: между природой и селекцией // Древняя и новая Романия. 2020. №25. С. 269–290.
3. Горбовская С.Г. Флорообразы в романе Э. Золя «Проступок аббата Муре» // Древняя и Новая Романия. 2015. №16. С. 397–412.
4. Золя Э. Проступок аббата Муре. М., 2024.
5. Лилеева И.А. Проступок Аббата Муре. Комментарии // Золя Эмиль. Собрание сочинений в 26 т. Т. 5. Ругон-Маккары: Проступок аббата Муре. Его превосходительство Эжен Ругон. М., 1962.
6. Луков В.А. Литературная герменевтика // Знание. Понимание. Умение. 2007. №3. С. 238–239.
7. Полная энциклопедия символов / сост. В.М. Рошаль. М., 2003.
8. Суперанская А.В. Современный словарь личных имен: Сравнение. Происхождение. Написание. М., 2005.
9. Хейзинга Й. Осень Средневековья. Homo ludens. Тени завтрашнего дня. СПб., 2022.
10. Balthasar Hans Urs von // The Glory of the Lord V: The Realm of Metaphysics in the Modern Age. Cambridge, 2001. P. 103–104.

* * *

1. Al'brekht O.V. Obraz sada v romane E. Zolya «Prostupok abbata Mure» // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2020. T. 20. №1. S. 54–58.
2. Gorbovskaya S.G. Obraz «rasteniya-monstra» i tema «antiprirodnoj flory» vo francuzskoj literature XIX v.: mezhdru prirodoy i selekciej // Drevnyaya i novaya Romaniya. 2020. №25. S. 269–290.
3. Gorbovskaya S.G. Floroóbrazy v romane E. Zolya «Prostupok abbata Mure» // Drevnyaya i Novaya Romaniya. 2015. №16. S. 397–412.
4. Zolya E. Prostupok abbata Mure. M., 2024.
5. Lileeva I.A. Prostupok Abbata Mure. Kommentarii // Zolya Emil'. Sobranie sochinenij v 26 t. T. 5. Rugon-Makkary: Prostupok abbata Mure. Ego prevoskhoditel'stvo Ezhen Rugon. M., 1962.
6. Lukov V.A. Literaturnaya germenevtika // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2007. №3. S. 238–239.
7. Polnaya enciklopediya simbolov / sost. V.M. Roshal'. M., 2003.
8. Superanskaya A.V. Sovremennyj slovar' lichnyh imen: Sravnenie. Proiskhozhdenie. Napisanie. M., 2005.
9. Hyojzinga J. Osen' Srednevekov'ya. Homo ludens. Teni zavtrashnego dnya. SPb., 2022.



Nature as a character in the novel “Abbe Mouret’s Transgression” by Emile Zola

The purpose of the work is to explore the image of nature as a character in the novel “Abbe Mouret’s Transgression” by Emile Zola. The study demonstrates that nature in the novel is a fusion of flora, fauna, human instincts, and pagan (pantheistic) beliefs about the world. The motive and imaginative natural complex in this work acts as one of the characters.

Keywords: *Emile Zola, Abbe Mouret’s Transgression, Rougon-Macquart, nature, image of nature, Serge Mouret, Albina.*

(Статья поступила в редакцию 03.11.2025)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Агбария
Олег Касемович* – аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: agbaria64224@gmail.com
- Александрова
Ариадна Викторовна* – старший преподаватель кафедры отечественной и зарубежной литературы, Московский университет «Синергия». E-mail: qwiny@mail.ru
- Байбородова
Людмила Васильевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, научный руководитель лаборатории «Педагогика сельской школы» Научного центра Российской академии образования. E-mail: lvbai@mail.ru
- Банникова
Любовь Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романских языков и лингводидактики, Московский городской педагогический университет. E-mail: bannikovalv@mgru.ru
- Баширева
Наталья Валерьевна* – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: nat.val.saf@mail.ru
- Бердышева
Ксения Юрьевна* – преподаватель иностранного языка, Курский государственный аграрный университет имени И.И. Иванова. E-mail: kseniya_politseimako@mail.ru
- Бударина
Жанна Сергеевна* – старший преподаватель, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: budarina@vsru.ru
- Валькович
Ольга Федоровна* – кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. E-mail: valolga100@gmail.com
- Гарева
Татьяна Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. E-mail: garewa.tatyana@yandex.ru
- Глебов
Александр Александрович* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Грачев
Константин Юрьевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: grachev.konstantin@inbox.ru
- Давлетишина
Кристина Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, Тюменское высшее военно-инженерное командное ордена Кутузова училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова. E-mail: Milana_Kris_1991@mail.ru
- Доржинова
Аюна Саранговна* – заместитель начальника отдела Департамента бюджетных инвестиций, Министерство науки и высшего образования Российской Федерации; Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова. E-mail: junkin@list.ru

- Землянская
Людмила Владимировна* – старший преподаватель кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: zemlyud@vspu.ru
- Казанова
Наталья Витальевна* – кандидат философских наук, доцент, Волгоградский государственный технический университет.
- Киселева
Татьяна Геннадьевна* – кандидат психологических наук, доцент дефектологического факультета, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского. E-mail: kisseleva2108@mail.ru
- Кудинова
Юлия Валерьевна* – кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: kudjulia@mail.ru
- Малявина
Светлана Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: Svetlana.malyavina@gmail.com
- Морозова
Виктория Игоревна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и лингводидактики, Московский городской педагогический университет. E-mail: morozovavi@mgpu.ru
- Морозова
Екатерина Ивановна* – аспирант, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского. E-mail: Ka.go2008@rambler.ru
- Новиков
Сергей Геннадьевич* – доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Плигина
Екатерина Владимировна* – кандидат медицинских наук, доцент кафедры общественного здоровья и организации здравоохранения, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева. E-mail: akat.vpl@mail.ru
- Польская
Светлана Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка №5, Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации. E-mail: polskaya7@gmail.com
- Попова
Елена Александровна* – старший преподаватель кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Рукавишников
Елена Евгеньевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры дополнительного образования, Ставропольский государственный педагогический институт. E-mail: ree2014rf@mail.ru
- Селезнева
Наталья Михайловна* – кандидат медицинских наук, доцент кафедры госпитальной терапии, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева. E-mail: nata_rm@mail.ru
- Семелева
Елена Владимировна* – доктор медицинских наук, доцент кафедры общественного здоровья и организации здравоохранения, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева. E-mail: shtanina37@mail.ru

- Столярчук
Людмила Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: lisgender-vspu@mail.ru
- Тарасов
Артём Романович* – старший преподаватель, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: art_tar@mail.ru
- Трофимов
Владислав Александрович* – преподаватель кафедры информационных технологий и программирования, Академический колледж. E-mail: vatrofimov00@yandex.ru
- Фетисов
Александр Сергеевич* – доктор педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: asfet-2011@mail.ru
- Хэ Сюйхун* – кандидат филологических наук, доцент факультета русского языка института иностранных языков, Синьцзянский университет. E-mail: rustime@xju.edu.cn
- Цыренов
Владимир Цыбикжапович* – доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова. E-mail: volod_1963@mail.ru
- Чандра
Маргарита Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Шмелева
Ольга Дмитриевна* – кандидат филологических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: ShmelevaODvspu@yandex.ru
- Штыров
Андрей Вячеславович* – кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: ipiito@vspu.ru
- Ян Цзин* – соискатель педагогических наук, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина; старший преподаватель факультета русского языка института иностранных языков, Синьцзянский университет. E-mail: yjlqm2020@163.com



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Fetisov* – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: asfet-2011@mail.ru
- Aleksandr Glebov* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Andrey Shtyrov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: ipiito@vspu.ru
- Ariadna Aleksandrova* – Senior Lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Moscow University "Synergy", e-mail: qwiny@mail.ru
- Artyom Tarasov* – Senior Lecturer, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: art_tar@mail.ru
- Ayuna Dorzhinova* – Deputy Head of the Division of the Department of Public Funding, Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, E-mail: junkin@list.ru
- Ekaterina Morozova* – Post Graduate Student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, E-mail: Ka.go2008@rambler.ru
- Ekaterina Pligina* – PhD (Medical Sciences), Associate Professor, Department of Public Health and Organization of Public Health Service, National Research Ogarev Mordovia State University, E-mail: akat.vpl@mail.ru
- Elena Popova* – Senior Lecturer, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University
- Elena Rukavishnikova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Additional Education, Stavropol State Pedagogical Institute, E-mail: ree2014rf@mail.ru
- Elena Semeleva* – Advanced PhD (Medical Sciences), Associate Professor, Department of Public Health and Organization of Public Health Service, National Research Ogarev Mordovia State University, E-mail: shtanina37@mail.ru
- He Xuhong* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Xinjiang University, E-mail: rustime@xju.edu.cn
- Konstantin Grachev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: grachev.konstantin@inbox.ru
- Kristina Davletshina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian Language, Tyumen Higher Military Engineering Kutuzov Order Command School named after marshal of engineering troops A.I. Proshlyakov, E-mail: Milana_Kris_1991@mail.ru

- Kseniya Berdysheva* – Lecturer of Foreign Language, Kursk State Agrarian University named after I.I. Ivanov, E-mail: kseniya_politseimako@mail.ru
- Lyubov Bannikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Romance Languages and Linguodidactics, Moscow City University, E-mail: bannikovalv@mgpu.ru
- Lyudmila Bayborodova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Academic Adviser of the laboratory “Pedagogy of village school”, the Scientific Center of the Russian Academy of Education, E-mail: lvbai@mail.ru
- Lyudmila Stolyarchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: lisingender-vspu@mail.ru
- Lyudmila Zemlyanskaya* – Senior Lecturer, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: zemlyud@vspsu.ru
- Margarita Chandra* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Nataliya Kazanova* – PhD (Philosophy), Associate Professor, Volgograd State Technical University
- Natalya Bashkireva* – PhD (History), Associate Professor, Department of Russian History, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: nat.valsaf@mail.ru
- Natalya Selezneva* – PhD (Medical Sciences), Associate Professor, Department of Hospital Therapy, National Research Ogarev Mordovia State University, E-mail: nata_rm@mail.ru
- Oleg Agbariya* – Post Graduate Student, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: agbaria64224@gmail.com
- Olga Shmeleva* – PhD (Philology), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: ShmelevaODvspsu@yandex.ru
- Olga Valkovich* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, E-mail: valolga100@gmail.com
- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (History), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: novsergen@yandex.ru
- Svetlana Malyavina* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: Svetlana.malyavina@gmail.com
- Svetlana Polskaya* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language № 5, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, E-mail: polskaya7@gmail.com

- Tatyana Gareva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, E-mail: garewa.tatyana@yandex.ru
- Tatyana Kiseleva* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Defectology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, E-mail: kisseleva2108@mail.ru
- Victoriya Morozova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and Linguodidactics, Moscow City University, E-mail: morozovavi@mgpu.ru
- Vladimir Tsyrenov* – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Leading Research Worker, Buryat State University named after D. Banzarov, E-mail: volod_1963@mail.ru
- Vladislav Trofimov* – Lecturer, Department of Information Technologies and Programming, Academic College, E-mail: vatrofimov00@yandex.ru
- Yang Jing* – Postgraduate Degree Seeker of Pedagogy, Pushkin State Russian Language Institute, Senior Lecturer, Department of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Xinjiang University, E-mail: yjlqm2020@163.com
- Yuliya Kudinova* – PhD (History), Associate Professor, Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: kudjulia@mail.ru
- Zhanna Budarina* – Senior Lecturer, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: budarina@vspu.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Н.К. Сергеев, академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

И.С. Бессарабова, д-р пед. наук, проф.

С.Г. Воркачëв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

О.А. Дмитриева, д-р филол. наук, проф.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

А.Е. Жумабаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан, г. Алматы)

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.О. Зинченко, д-р пед. наук, проф. (ЛНР РФ, Луганск)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

С.В. Куликова, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

С.Г. Новиков, д-р пед. наук, проф.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

А.Н. Сергеев, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

Т.К. Смыковская, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р фил. наук, проф.

В.П. Тарантей, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

А.П. Тряпицына, академик. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ,
д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy Chief Editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)

Inna Bessarabova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)

Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor

Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Olga Dmitrieva, Advanced PhD (Philology), Professor

Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor

Aziya Zhumabaeva, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)

Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Victoriya Zinchenko, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)

Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Alexander Korotkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University

Svetlana Kulikova, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education

Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor

Sergey Novikov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Natalia Purysheva, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)

Aleksey Sergeev, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Vladislav Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

Tatyana Smykovskaya, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)

Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor

Victor Tarantey, Corresponding Member of the Belarusian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Belarus, Grodno)

Alla Tryapitsyna, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)

Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)

Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)

MEMBERSHIP OF SCIENTIFIC AND EDITORIAL STAFF

Alexander Korotkov, Chairman of the Council, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Nikolay Sergeev, Chief Editor, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Employee of the System of Higher Education of the Russian Federation

Elena Sakharchuk, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Philology), Professor

Maksim Velikanov, Assistant Editor of Editorial Staff