



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА



•  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№2 (205)**  
**2026**



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

**№2 (205)**

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

- ЛЕВИЦКИЙ М.Л. Эффект «педагогического дежавю» в  
сфере образования..... 4
- ПИСАРЕВА С.А., ТРЯПИЦЫНА А.П. Содействие профес-  
сиональному становлению студента в процессе универ-  
ситетского образования..... 8
- БЕЛОЗЕРЦЕВ Е.П. Тема духовно-нравственного состо-  
яния / становления человека в контексте современных  
проблем отечественного образования.....14
- БЕГИДОВА С.Н., МОРОЗОВА А.Р. Синергетический под-  
ход к формированию педагогического коллектива как  
субъекта образования.....20
- ГРИШИНА А.В., КОСЦОВА М.В. Феноменология субъ-  
ектности будущего психолога.....26
- КАПАЛЫГИНА И.И. Гибридная субъектность педагога в  
условиях искусственной социальности.....32
- РОЗАР А.А. Движение педагогов-новаторов в контек-  
сте реализации советской образовательной политики  
1985–1991 гг.....38

## ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- ГОЛОВИНА И.В. Анализ практик формирования единого  
образовательного пространства высшего педагогическо-  
го образования .....43

*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. Воркачѐв*  
*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*

ГЛАЗОВ С.Ю., ДИКОВ Р.В., ДОНСКОВА Е.В.,  
ЖДАНОВИЧ П.Б., СЕРГЕЕВ А.Н., УСОЛЬЦЕВ В.Л.  
Система учебных и проектно-конструкторских заданий  
«Микропроцессорные платформы в проектно-исследова-  
тельской деятельности естественнонаучного профиля»  
для студентов педвузов.....50

САВВА Н.В. Роль аутокомпетентности в профессиональном  
саморазвитии педагога в современных дистанционных  
образовательных моделях .....58

ГЛУБОКОВА Е.Н., КУСТОВА О.Ю., ПИСАРЕВА С.А.,  
СЕМЕНОВА Е.Ю. Проектирование образовательной про-  
граммы современного вуза на основе интеграции основ-  
ного и дополнительного образования .....63

БЕЛИЦКИЙ М.В., ОЛЕЙНИК М.А. Проблемы хореогра-  
фического обучения китайских студентов в российском  
педагогическом вузе и пути их решения .....73

МАРЧЕНКО А.Ю. Потенциал преподавания философско-  
культурологических дисциплин в формате сетевого сме-  
шанного обучения как фактор формирования межлич-  
ностного доверия у студентов педагогического вуза .....78

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ  
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

ТИХОНЕНКОВ Н.И., КУРЫШЕВА Е.С. Воспитание тра-  
диционных духовно-нравственных ценностей в детских  
и молодежных объединениях.....83

ХАРЛАМОВА Т.А., ЕВДОКИМОВА Е.С. Игра дошколь-  
ника в социокультурной реальности XXI века и отноше-  
ние к ней современных родителей .....88

СКАХИНА П.Н. Структура и содержание готовности обуча-  
ющихся психолого-педагогических классов к профессио-  
нальному педагогическому образованию .....94

ЛЫКОВА Е.Ю., ЛЫКОВА Е.Ю. Школа как пространство  
обучения основам здорового питания.....105

АЮПОВА Н.А. Культура взаимоотношений обучающихся  
в современной начальной школе: сущность, структура,  
особенности .....115

ЗАЙЦЕВ Н.А., КУЛИБИНА Н.В. Психологические особен-  
ности чтения детской литературы взрослыми в контексте  
обучения чтению учащихся-иностранцев.....120

Перевод на английский язык  
А.С. Караваевой.

Подписано в печать  
23.03.2026.

Формат 60×84/8.  
Бум. офс. Уч.-изд. л. 19,4  
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 №23/03/1

Выход в свет  
13.04.2026.

Цена свободная

12+

© Волгоградский государственный  
социально-педагогический  
университет, 2026

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

АСТАФУРОВА Т.Н., ЕЛТАНСКАЯ Е.А. Нейролингво-  
дидактические практики обучения английскому языку сту-  
дентов из Центральной Азии ..... 126

ЦЗЯН ЦЮЛИ. Состояние и перспективы применения ис-  
кусственного интеллекта в изучении и преподавании рус-  
ского языка..... 132

ЛОКТЮШИНА Е.А. Многоязычье как препятствие фор-  
мальному образованию в Республике Мозамбик ..... 141

ФЕДОРОВА Н.Ю. Применение метода кейсов как способ  
усиления профессиональной направленности обучения  
иностранному языку студентов неязыковых факультетов .... 147

КОЛЕСНИКОВА А.Н., АПАЗИДИ И.Д. Изучение потреб-  
ностей студентов естественнонаучных специальностей в  
развитии иноязычных устно-речевых умений ..... 153

ФАРАНГИС МАНОНЗОДА, ТРУХАНОВА Д.С. Специ-  
фика дискурса преподавателей русского языка как ино-  
странным в виртуальном коммуникативном пространст-  
ве в Telegram..... 160

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

АЛБОРОВА А.С. «Между обаянием интриги и предощуе-  
нием капкана»: психологическое время в романе У. Эко  
«Маятник Фуко»..... 172

Сведения об авторах.....180

Information about authors.....184

Состав редакционной коллегии .....187

Состав научно-редакционного совета.....188

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**М.Л. ЛЕВИЦКИЙ**  
Москва

### ЭФФЕКТ «ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДЕЖАВЮ» В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Приводятся размышления о явлении «педагогического дежавю» в педагогической практике и описывающей ее теории. На примерах показывается, что все зарождающиеся и реализуемые инновации в современной образовательной практике весьма полезно подвергать историко-педагогическому анализу, причем не только по признакам общности применяемых для их отражения в современной практике и педагогической теории понятий и категорий, но и, прежде всего, по смысловому их содержанию, точной сущностной трактовке реализующихся для их описания, понимания и использования понятий и категорий.*



Ключевые слова: закон отрицания отрицания, педагогическое дежавю, единое образовательное пространство, оценка поведения, метод проектов, искусственный интеллект, оптимизация в образовании, понятия педагогики.

Один из основополагающих законов диалектики Гегеля – закон «отрицания отрицания» обуславливает крайне значимое для прогностической деятельности следствие. Общественное развитие происходит не линейно, а по спирали. Таким образом, в каждой точке событийно-временного пространства то или иное явление или событие уже содержит «отзвуки» того, что уже имело место. Ощущение же того, что кажется уже пережитым в психологии и нейрофизиологии, как известно, называется дежавю. В данной работе содержится попытка применения этой категории к реальным процессам событийного пространства организационно-педагогической деятельности («педагогическое дежавю»).

В отделении философия образования и теоретической педагогики РАО (далее – Отделение) около 15 лет назад обсуждалась перспектива развития такого важного направления, как ретроспективная историко-педагогическая экспертиза новаций в сфере образования, то есть анализ базовых предпосылок для той или иной новации нынешнего этапа развития. Упомянутый закон «отрицания отрицания» в известной степени является методологическим основанием исследований в данной области, которые проводятся научным советом по истории образования и педагогической науки при Отделении (рук. член-корр. РАО М.В. Богуславский).

Примеров педагогического дежавю в нашей образовательной в целом и педагогической, в частности, практике очень много. Так, до конца 80-х годов в СССР и России существовало единое образовательное пространство в части единых учебников, единых планов и других организационно-педагогических элементов. Потом начался период «вестернизации», характеризуемый многообразием подходов, типов школ, программ, учебников и т.п., составляющих образовательного пространства. Теперь снова осуществляется переход к единому образовательно-воспитательному пространству: единый план, единые учебники и в качестве инновации – попытка внедрения единого расписания занятий. Минпрос РФ на своем сайте опубликовал несколько вариантов такого расписа-

ния для разных ступеней обучения вместе с планами внеурочной деятельности. Полагаем, что сейчас еще рано подводить итоги этой инновации. Однако рискнем предположить, что реализовать эту идею можно только в случае выполнения ряда условий:

- комплектование каждой школы педагогическими кадрами на 100%;
- учебная нагрузка каждого педагога будет соответствовать нормативам учебной работы за ставку заработной платы, в частности, 18 часов в неделю по большинству учительских специальностей;
- полностью исключены занятия во вторую смену.

Тогда теоретически можно предположить, что, например, ученик седьмого класса школы №А Кировской области, переехавший с родителями в Тульскую область, попадет на урок истории в школе №Б на ту же тему, которая была в Кировской области. При нехватке учителей (в ряде случаев, довольно значительной) все это, на наш взгляд, является перспективной, но слабо реализуемой идеей. В остальном (линия дежавю) мы возвращаемся к единому образовательно-воспитательному пространству, которое уже было.

В известной исторической ретроспективе в СССР была оценка за поведение, некоторое время существовала также оценка за прилежание. Потом эта практика была отменена, а в настоящее время снова вводится (в порядке эксперимента в школах ряда регионов) оценка за поведение, в которой предлагаются три системы оценивания:

1. двухуровневая (зачет / не зачет);
2. трехуровневая (образцовое, удовлетворительное, неудовлетворительное);
3. пятибалльная (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно и совсем не удовлетворительно).

Метод проектов в 20-е годы прошлого столетия получил широкое развитие. По ряду причин, анализ которых выходит за рамки данной работы, в дальнейшем он не стал значимым в педагогическом процессе. В настоящее время проектное и исследовательское обучение является центральным направлением дидактических усилий, что является еще одним педагогическим дежавю.

До конца 80-х годов воспитание являлось главным компонентом всей педагогической деятельности и ее нормативной базы. При этом задача состояла в обеспечении всестороннего гармоничного развития личности (в качестве заметки на полях: сколько сторон должно быть развито в личности, чтобы считать эту задачу выполненной?). В период, который получил название «девяностые годы», воспитание сняли из нормативного регламента. Сейчас же оно опять является основной целью образования. Соответствующие целевые ориентиры заданы в Указе Президента Российской Федерации В.В. Путина №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». В Указе отмечено 17 таких основополагающих ценностей. Все это – традиционные аспекты нашей деятельности. Но есть и такие, которые появились совсем недавно (например, искусственный интеллект). Почти на каждой конференции сейчас создается секция, которая специально посвящена ИИ. Есть ли элементы педагогического дежавю в этом, казалось бы, совсем новом для сферы образования элементе научно-технического прогресса? Есть все основания полагать, что массовое общественное сознание в целом и педагогическое, в частности, «впало в эйфорию» по поводу возможностей искусственного интеллекта, когда в ноябре 2022 года американская фирма OpenAI выпустила в массовое обращение ChatGPT – языковую систему с генеративным искусственным интеллектом (более 1 миллиона пользователей за 5 дней после запуска).

Система могла работать с текстами и, самое главное, редактировать эти тексты и писать их. Более поздние модели уже могли работать и с изображениями. Напомним, многие ли специалисты сферы образования еще, допустим, в 2019 г. рассматри-

вали практические возможности применения искусственного интеллекта в педагогической деятельности.

Где же здесь ситуация педагогического дежавю? Но она есть, заключается в следующем. Какие основные обучающие возможности связываются в сознании педагогов с системами искусственного интеллекта? Это, прежде всего, цифровой помощник учителя, некая цифровая система, которая позволяет более или менее эффективно проводить процесс обучения в темпе, который соответствуют скорости когнитивных реакций обучающегося (в индивидуальном темпе). Если рассматривать соответствующую структуру деятельности поэлементно, то это предъявление задания, ответ обучающегося в его темпе усвоения, анализ ответа, реакция системы. В простейшем варианте система после ответа обучающегося предъявляет следующее задание (как в обычных контрольных работах), а в сложных дорогостоящих системах она обеспечивает оценку качества этого ответа, делает выводы о его качестве. Если ответ некачественный (неполный, неточный, неправильный), то следует анализ возможных причин, затем следующее задание будет дано уже с учетом этого анализа.

Теперь обратимся к 1924 году. Психолог Сидни Пресси изобрел первую в мире обучающую машину. Она была механической, позволяла задавать вопросы обучающемуся, который затем мог выбрать из множества вариантов ответ. Устройство не могло анализировать, у него была простейшая оценка: правильно / неправильно. В 1950 году Бересс Скиннер изобрел цифровую машину, которая позволяла проводить гораздо более широкий спектр действия. В те же годы известны работы российских ученых (Н.Ф. Талызиной, В.П. Беспалько и др.) в области разработки идей и практики программированного обучения.

В чем различия упомянутых результатов прошлого и нынешнего веков? Нынешние современные обучающие устройства, естественно, на всех этапах приведенной выше поэлементной цепочки функций помощника учителя обладают гораздо большими аналитическими возможностями. Однако следует отметить, что ни в настоящее время, ни тем более в ретроспективе упомянутые помощники учителя не обладали и не обладают важнейшей для педагогической деятельности личностной характеристикой – эмпатией учителя. Следовательно, вопрос о том, заменит ли когда-нибудь машина учителя, на данном этапе эволюции Homo sapiens бессмыслен, потому что у робота нет эмпатии. Конечно, он может улыбаться и реагировать адекватно, но это не эмпатия, а всего лишь технические решения.

Есть и другие примеры педагогического дежавю, но зачастую их описание и анализ затруднены в связи с проблемами неоднозначности понятийного аппарата в педагогике. Данная проблема (впрочем, она характерна не только для педагогики) известна давно, она развивается. И есть устойчивое ощущение того, что в научных дискурсах существенно усложняются коммуникации. Это связано с тем, что употребляя одни и те же слова, мы зачастую понимаем под ними совершенно разные сущности. Не лишне здесь вспомнить слова М.Н. Скаткина, который говорил, что педагогика оперирует общеупотребительными словами, но когда попадают в предметные области науки, они становятся понятиями, категориями и другими ее элементами. Тогда и употреблять их впоследствии надо в том ключе, в каком они задуманы. Так, Ю.К. Бабанский использовал в своих работах термин «оптимизация». Математика (родоначальница этого термина) определяет ее как экстремум функции при определенных условиях. Если проще, то максимальное или минимальное значение той или иной функции при определенных условиях. Юрий Константинович использовал это понятие для педагогической практики: оптимизация – это научно-обоснованный выбор и осуществление наилучшего для данных условий варианта обучения с точки зрения успешности решения его задач и рациональности затрат времени учеников и учителей. Это определение вполне находится в русле базового. Конечно, оно не количественно: там нет ни максимума, ни минимума,

речь идет об улучшении. Если использовать нейросетевые возможности, то можно собрать воедино и получить некий среднестатистический отклик всей системы публикаций, которые есть по поводу оптимизации в педагогике в настоящее время. Вот что выдала система DeepSeek по соответствующему запросу: это достижение наиболее эффективного (оптимального) функционирования процесса с точки зрения заданных критериев. В данном определении разные понятия показаны как синонимы. Однако «эффективность» и «оптимизация» описывают разные сущности и связаны разве что диалектически. В настоящее же время в сознании большинства оптимизация связана либо с сокращением штатов, либо с сокращением сети. Однажды в региональных новостях довелось услышать фразу: «в рамках оптимизации сети дошкольных учреждений закрыт детский сад № ... в поселке ...». Эффект педагогического дежавю рушится в ситуации, когда понятийный аппарат размыт.

Все сказанное относится к педагогике как науке в целом. Еще много лет назад в одной из статей В.В. Краевский риторически вопрошал: сколько у нас педагогов? Со времени этого вопроса число «педагогов» немало увеличилось. Вот только фрагмент из огромного списка: цифровая педагогика, педагогика сотрудничества, человекоцентричная педагогика, имплицитная педагогика, креативная педагогика, доказательная педагогика и др. Все это создает впечатление, что развитие науки педагогика происходит путем прибавления к ней различных прилагательных.

Однако достаточно очевидно, что если исходить из базового понятия педагогики как науки, которая исследует закономерности обучения и воспитания, то добавление к этому определению какого-либо прилагательного вряд ли формирует новые научные направления.

Примеров искажений смыслов базовых понятий достаточно много. Это обуславливает целый ряд негативных последствий, среди которых формирование цепочки фактически тупиковых «новых направлений» научного поиска.

Таковы некоторые уроки педагогического дежавю на современном этапе развития педагогической науки, которые не лишне помнить, принимаясь за новые инновации в сфере образования.



### *The effect “pedagogical deja vu” in the educational sphere*

*The reflections of the phenomenon “pedagogical deja vu” in the pedagogical practice and its describing theory are given. The article demonstrates at the examples that all the emerging and implementing innovations in the modern educational practice are very useful to subject to the historical and pedagogical analysis both by the features of generality of concepts and categories, used for their reflection in the modern practice and pedagogical theory, and by their semantic content and the precise essential interpretation of the concepts and categories, implemented for their description, comprehension and usage.*

*Keywords: the law of the negation of negation, pedagogical deja vu, unified educational space, behavioral assessment, project method, artificial intelligence, optimization in education, concepts of Pedagogy.*

(Статья поступила в редакцию 15.11.2025)

## СОДЕЙСТВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Профессионализм педагога рассматривается как значимый фактор обеспечения образовательного суверенитета. Показано, что в современных социокультурных условиях профессионализм педагога целесообразно рассматривать в парадигме педагогической пассионарности. Раскрываются новые тенденции, которые формируются в современных вузах, осуществляющих подготовку педагогов, связанные с трансформацией высшего педагогического образования.*



Ключевые слова: образовательный суверенитет, профессионализм педагога, трансформация педагогического образования, нелинейный образовательный процесс, интегративная оценка компетенций, новая среда профессионального воспитания, новые практики исследовательской деятельности.

Развитие государственной научной и образовательной политики в современной России направлено на обеспечение национального суверенитета и технологического лидерства, что предполагает наличие у государства самодостаточной системы образования (образовательного суверенитета). Такая система, по мнению С.С. Жевлаковича [6], обладает следующими характеристиками:

- ориентирована на национальные цели и интересы, а также на цели и интересы российского общества, государства и российских граждан;
- обеспечивает технический, технологический, научный, культурный и прочий суверенитет Российской Федерации, ее национальную безопасность, законность и правопорядок;
- опирается на актуальное историческое наследие, в том числе опыт российской империи, советский опыт, анализ опыта последних десятилетий (как положительного, так и негативного), на прогноз и анализ основных тенденций развития общества;
- оперативно реагирует на многообразные запросы общественного развития;
- открыта для творческого восприятия актуального мирового опыта, но через трансформацию его с учетом национальных особенностей, исключая слепое копирование.

Очевидно, что формирование образовательной системы с такими или подобными характеристиками на основе существующей, обеспечивающими ее уникальность и ценность для будущего нашей страны, предполагает в обществе усиление внимания к субъектам образования. В результате этого исключительную значимость для дальнейшего развития сферы образования на основании обоснованных результатов научных исследований представляет, на наш взгляд, введение в перечень приоритетных направлений научно-технологического развития и важнейших наукоемких технологий, направления и технологии, ориентированных на исследование проблем человека в обществе [21]:

- укрепление социокультурной идентичности российского общества и повышение уровня его образования (приоритетное направление 6);
- современный инструментарий исследования и укрепления цивилизационных основ и традиционных духовно-нравственных ценностей российского общества, включая историко-культурное наследие и языки народов Российской Федерации (критическая технология 17);

- социально-психологические технологии формирования и развития общественных и межнациональных отношений (критическая технология 18).

Эти ориентиры для исследований закладывают прочный научный фундамент на перспективу и поддерживаются целым рядом нормативных документов, регулирующих стратегические ориентиры развития отечественного образования, в т.ч. педагогического.

Развитие сферы образования обеспечивается, в первую очередь, профессионализмом педагогов, их социальной ответственностью за качество своей педагогической деятельности. Именно этот фактор, как известно, оказывает приоритетное влияние на достижение поставленных целей и обеспечение актуального качества образования.

Почему именно сегодня столь важно обсуждать вопросы формирования, развития профессионализма педагогов, несмотря на усиливающуюся регламентацию педагогической деятельности? Ответ на этот вопрос, на наш взгляд, связан с особенностями педагогического знания, которое чрезвычайно широко распространено, поэтому многим представляется простым и доступным, что порождает представление о том, что педагогом может быть любой человек, имеющий образование. В этой связи интересной представляется позиция отечественного философа А.А. Грякалова: «В современной виртуализированной действительности лежащие за пределами традиционных педагогических областей аспекты социально-культурной жизни и индивидуального развития человека радикальным образом увеличили свою значимость в процессах воспитания и образования. Педагогики как бы вовсе не стало... Все стало педагогикой» [3, с. 55]. Кажущаяся размытость педагогического знания, его интуитивная понятность и доступность не являются залогом успешности в педагогической деятельности. В современном мире, где неопределенность стала повседневностью, а фундаментальная роль случайности может привести к фатальным последствиям, именно профессионализм является важнейшей характеристикой современного педагога, который, по мнению целого ряда исследователей (Э.В. Балакирева и А.С. Роботова [1], М.Г. Ермолаева [5], А.А. Орлов, Л.А. Орлова, Р.С. Бозиев [13], Н.К. Сергеев [18]), отличается следующим:

- проявляется в умении эффективно решать нетривиальные задачи, соблюдая при этом высокие стандарты качества и этики;
- обладает такими ведущими характеристиками, как профессиональная идентичность, принятие ценностей и норм своей профессии, самореализация в профессиональных ролях, гуманитарная направленность;
- предполагает владение исследовательскими, цифровыми (информационно-коммуникативными), социокультурными и рефлексивными компетенциями.

Напомним, что компетентность – это многофункциональный пакет знаний, способностей (умений) и отношений, которые требуются каждому человеку для полноценной личной жизни и работы, активного гражданства и эффективного включения в жизнь общества. Знания, умения и навыки актуализируются, когда есть личностное принятие и осознание общественного значения целей деятельности. Именно это определяет появление подлинной ответственности, инициативы, честной работы, готовности к творчеству.

Комплексные коллективные исследования проблем педагогической деятельности, которые проводятся в разных регионах нашей страны [12; 16; 19; 23], формируют современное научное педагогическое знание, ориентированное на преобразование практики подготовки педагогов в направлении формирования профессионализма как педагогической пассионарности [7], которая:

- является поведенческой профессиональной характеристикой педагога;
- выражается в стойкой увлеченности своим делом, в умении вести за собой, заражать личным примером;
- характеризуется проявлением волевых качеств при столкновении с отрицательными влияниями ради достижения общей цели;

- проявляется в принятии ценностей ребенка, стремлении выстроить ценностно-значимые отношения со своими учениками, воспитанниками.

Сущностные изменения (трансформация) в практике подготовки педагогов тесно взаимосвязаны с модификациями, происходящими в сфере общего образования, что обусловлено концептуальной согласованностью стандартов общего и педагогического образования, выражающейся в преемственности ценностно-целевых ориентиров и содержательных линий стандартов [9]. Трансформация образования понимается как системное обновление целей и содержания обучения, инструментов, методов и организационных форм образовательного процесса в развивающейся цифровой среде. Процесс трансформации предполагает создание новой системы, в которой невозможно продолжение прежнего (неизменного) функционирования существующей системы без изменения ценностного отношения и формирования способов поведения субъектов [17]. Признаками такой системы становятся открытость, нелинейность, событийность. Вопросы трансформации образовательного процесса нашли отражение в работах Ю.Ю. Бочаровой [2], Ю.Б. Дроботенко [4], Е.И. Казаковой [8], коллективов исследователей из Волгограда [9], Омска [11], Санкт-Петербурга [20].

Что может сделать современный педагогический университет для развития профессионализма будущих педагогов? Определим некоторые направления изменений, которые уже сегодня происходят в сфере высшего педагогического образования. Их дальнейшее развитие позволит содействовать становлению профессионализма будущих педагогов еще в процессе получения высшего образования.

*Построение открытого нелинейного образовательного процесса* подготовки педагогов предполагает формирование содержания педагогического образования в виде «динамичного конструкта, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетентностей, образовательных возможностей конкретных студентов, контекстов реальной практики и результатов исследований различных проблем профессионального педагогического образования. Другие компоненты процесса подготовки выступают как самостоятельные источники построения содержания педагогических дисциплин, образуя «скрытое содержание»» [15, с. 59–60]. Именно результаты исследований трансформации общего и педагогического образования становятся значимым источником определения «ведущих идей – интеграторов, метаконцептов (категорий и понятий), применимых к любой педагогической ситуации, установлением сочетания теоретико-познавательных и практико-познавательных компонентов» [Там же, с 59]. При этом прогресс в профессиональном становлении будущего педагога обеспечивается событийностью образовательного процесса, т.е. его насыщенностью личностно-значимыми событиями, которые оказывают влияние на формирование коллектива и личностно переживаются всеми участниками процесса, побуждают к активному участию, эмоциональному сопереживанию, способствуя тем самым формированию личностно-значимого опыта. Полагаем, что в результате такого построения содержания педагогического образования у студентов будет формироваться готовность к построению субъект-субъектных отношений, имеющих позитивную эмоциональную окраску, направленных на содействие самоопределению личности, развитие субъектной позиции ученика, его гражданской ответственности и патриотизма.

В логике построения нелинейного образовательного процесса должна измениться и система оценивания компетенций студентов. Доминирующая сегодня оценка по результатам освоения отдельных учебных дисциплин и прохождения практики также нуждается в трансформации, сущностном обновлении. Причем не путем введения отдельных форм оценивания, таких как демонстрационный экзамен, а путем *интеграции целей, содержания и форм оценивания освоенных компетенций в рамках образовательной программы по итогам освоения модулей и программы в целом*. Целостность оцени-

вания результатов профессионального становления, как показало исследование И.С. Ба-траковой, И.В. Гладкой, Н.Н. Королевой, А.В. Тряпицына, «целесообразно строить на основе суммативного оценивания результатов освоения каждого модуля образовательной программы через сочетание психолого-педагогической диагностики с формирующим и аутентичным оцениванием, причем в этих видах оценивания используются разные инструменты оценки (тесты и диагностические методики; междисциплинарные учебно-профессиональные задачи; самооценка промежуточных результатов студентами в виде профайла профессионально значимых качеств личности); оценка результатов решения учебно-профессиональных задач преподавателями и самооценка студентом собственного решения задач» [22, с. 27]. Такая целостная оценка компетенций помогает выявить транспрофессиональный профиль выпускника, позволяющий оценить не только его готовность к решению непосредственно профессиональных задач, но и компетенции, значимые для профессиональной деятельности в рамках группы «человек-человек» в условиях неопределенности.

В целях содействия становлению профессионализма будущего педагога необходимо обратить внимание на новый проект, реализуемый отечественными вузами, – «Обучение служением». В зависимости от профильности подготовки проект реализуется различным образом, о чем свидетельствуют многочисленные публикации, появившиеся в последнее время. Этот проект, благодаря которому студенты учатся решать общественные задачи через совместную проектную деятельность, в педагогических вузах становится значимой составляющей *новой среды профессионального воспитания*. Определенный вклад в создание такой среды вносит и каждый преподаватель путем выявления воспитательной доминанты учебной дисциплины и программы практики, определяющей основной вклад учебного предмета в достижение целей воспитания будущего профессионала.

На современном постнеклассическом этапе развития науки формируются новые культурные стандарты научного поиска, когда гуманистические ориентиры становятся исходными в определении стратегий научного поиска, что делает более «стереоскопической исследовательскую оптику». Ценности научного познания современного мира создают пространство для сущностного обновления методологии и методики педагогических исследований, приоритетно ориентированных на феноменологию, что предполагает использование качественных методов исследования, глубинную интерпретацию полученных результатов. *Приобщение студентов к новым практикам исследовательской деятельности*, предусматривающее согласование позиций, достижение консенсуса, ответственность за выбор реальной проблемы для исследования, обоснование своего выбора, в т.ч. с учетом его практической значимости и этических последствий, способствует развитию не только исследовательской компетентности, но и готовности к сотрудничеству в научном сообществе, освоению культурных традиций общения разных поколений исследователей. Весь этот опыт также является составляющей профессионализма будущего педагога, т.к. направлен на развитие готовности будущих педагогов к непрерывному образованию и самообразованию, на конструирование студентом смыслов своей будущей педагогической деятельности.

Выявленные тенденции содействия становлению профессионализма студента как педагогической пассионарности обнаруживаются в практиках самых разных вузов и коллективов преподавателей. На наш взгляд, поддержка и развитие этих тенденций профессиональным сообществом будет способствовать преодолению трудностей в обновлении процесса подготовки педагогов, который, по меткому выражению А.А. Орлова, «ориентирован на проектирование «сверху», т.е. это «руководящий монолог», основывающийся, как правило, на аппаратных интересах при формировании целей обучения в педвузах» [14, с. 4].

### Список литературы

1. Балакирева Э.В., Роботова А.С. Учитель как профессия (поговорим о терминах) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. №5. С. 73–83.
2. Бочарова Ю.Ю. Постнеклассическая методология исследования педагогического образования. СПб., 2023.
3. Грякалов А.А. Философия и транспедагогика детства // Symposium. Инновации и образование: сборник материалов конференции. Выпуск 29. СПб., 2003. С. 53–62.
4. Дроботенко Ю.Б. Изменения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза. Омск, 2015.
5. Ермолаева М.Г. Авторская позиция учителя как условие реализации личностно значимого образования // Мир науки, культуры, образования. 2013. №2(39). С. 100–102.
6. Жевлакович С.С. К вопросу о суверенизации национальной системы образования // Психология и педагогика служебной деятельности. 2022. №3. С. 127–135.
7. Зимина И.С. Типологическая характеристика пассионарности в системе педагогических категорий // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2006. №4(40). С. 115–123.
8. Казакова Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2020. №1(112). С. 8–14.
9. Коротков А.М., Сахарчук Е.И., Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование в современных условиях: методология, теория, практика: монография. Волгоград, 2019.
10. Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Концептуальная рамка согласования образовательных и профессиональных стандартов в программах подготовки педагогов в университете // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2017. №185. С. 5–14.
11. Междисциплинарные основы трансформации педагогического образования в современных социокультурных условиях / Л.Н. Антилогова, И.А. Маврина, Н.П. Мурзина. Омск, 2024.
12. Непрерывное образование учителя: теория и практика / Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, Е.П. Белозерцев. Волгоград, 2016.
13. Орлов А.А., Орлова Л.А., Бозиев Р.С. Актуальные проблемы проектирования моделей отечественного педагогического образования // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог, 2020. С. 155–171.
14. Орлов А.А. Ценности и смыслы современного отечественного педагогического образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2020. №1. С. 3–20.
15. Педагогика как учебный предмет: проблема конструирования содержания / И.А. Бочкарева, С.В. Ривкина, А.П. Тряпицына // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. №206. С. 58–67.
16. Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / И.В. Абакумова, С.В. Алехина, О.В. Андрюшкова. Ростов-на-Дону; Таганрог, 2020.
17. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Методика анализа практики трансформации образовательных программ высшего педагогического образования // Письма в Эмиссии. Офлайн. 2024. Т. 2. С. 119.
18. Сергеев Н.К. «Минуя голову учителя», образование не усовершенствовать // Аккредитация в образовании. 2013. №5(65). С. 18–19.
19. Современные исследования актуальных проблем профессиональной деятельности и подготовки педагога: коллективная монография / А.А. Ахаян, Э.В. Балакирева, Е.И. Бражник. СПб., 2019.
20. Трансформация университетского педагогического образования в современных условиях социокультурных изменений российского общества / И.С. Батракова, Ю.Ю. Бочарова, Е.Н. Глубокова. СПб., 2023.
21. Указ Президента Российской Федерации от 18.06.2024 г. №529 «Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших наукоемких технологий». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50755?ysclid=mm0myg374c172149770> (дата обращения: 13.09.2025).
22. Характеристика целостности оценивания результатов профессионального становления магистрантов / И.С. Батракова, И.В. Гладкая, Н.Н. Королева, А.В. Тряпицын // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2024. №213. С. 25–33.

23. Ценностно-смысловые ориентиры деятельности педагога в условиях цифрового общества: монография / С.Г. Алексеев, Т.Ю. Алексеева, Л.Н. Антилогова. Омск, 2022.

\* \* \*

1. Balakireva E.V., Robotova A.S. Uchitel' kak professiya (pogovorim o terminah) // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2019. T. 28. №5. S. 73–83.

2. Bocharova Yu.Yu. Postneklassicheskaya metodologiya issledovaniya pedagogicheskogo obrazovaniya. SPb., 2023.

3. Gryakalov A.A. Filosofiya i transpedagogika detstva // Symposium. Innovacii i obrazovanie: sbornik materialov konferencii. Vypusk 29. SPb., 2003. С. 53–62.

4. Drobotenko Yu.B. Izmeneniya v professional'noj podgotovke studentov pedagogicheskogo vuza. Omsk, 2015.

5. Ermolaeva M.G. Avtorskaya pozitsiya uchitelya kak uslovie realizacii lichnostno znachimogo obrazovaniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2013. №2(39). S. 100–102.

6. Zhevlakovich S.S. K voprosu o suverenizacii nacional'noj sistemy obrazovaniya // Psihologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatelnosti. 2022. №3. S. 127–135.

7. Zimina I.S. Tipologicheskaya karakteristika passionarnosti v sisteme pedagogicheskikh kategorij // Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO. 2006. №4(40). S. 115–123.

8. Kazakova E.I. Cifrovaya transformatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. №1(112). S. 8–14.

9. Korotkov A.M., Saharchuk E.I., Sergeev N.K. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennykh usloviyakh: metodologiya, teoriya, praktika: monografiya. Volgograd, 2019.

10. Laptev V.V., Pisareva S.A., Tryapitsyna A.P. Konceptual'naya ramka soglasovaniya obrazovatel'nykh i professional'nykh standartov v programmakh podgotovki pedagogov v universitete // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2017. №185. S. 5–14.

11. Mezhdisciplinarnye osnovy transformacii pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennykh sociokul'turnykh usloviyakh / L.N. Antilogova, I.A. Mavrina, N.P. Murzina. Omsk, 2024.

12. Nepreryvnoe obrazovanie uchitelya: teoriya i praktika / N.K. Sergeev, V.V. Serikov, E.P. Belozercev. Volgograd, 2016.

13. Orlov A.A., Orlova L.A., Boziev R.S. Aktual'nye problemy proektirovaniya modelej otechestvennogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya. Rostov-na-Donu; Taganrog, 2020. S. 155–171.

14. Orlov A.A. Cennosti i smysly sovremennogo otechestvennogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2020. №1. S. 3–20.

15. Pedagogika kak uchebnyj predmet: problema konstruirovaniya soderzhaniya / I.A. Bochkareva, S.V. Rivkina, A.P. Tryapitsyna // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2022. №206. S. 58–67.

16. Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya / I.V. Abakumova, S.V. Alekhina, O.V. Andryushkova. Rostov-na-Donu; Taganrog, 2020.

17. Pisareva S.A., Tryapitsyna A.P. Metodika analiza praktiki transformacii obrazovatel'nykh programm vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Pis'ma v Emissii. Offlajn. 2024. T. 2. S. 119.

18. Sergeev N.K. «Minuya golovu uchitelya», obrazovanie ne usovershenstvovat' // Akkreditatsiya v obrazovanii. 2013. №5(65). S. 18–19.

19. Sovremennye issledovaniya aktual'nykh problem professional'noj deyatelnosti i podgotovki pedagoga: kollektivnaya monografiya / A.A. Ahayan, E.V. Balakireva, E.I. Brazhnik. SPb., 2019.

20. Transformatsiya universitetskogo pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh sociokul'turnykh izmenenij rossijskogo obshchestva / I.S. Batrakova, Yu.Yu. Bocharova, E.N. Glubokova. SPb., 2023.

21. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 18.06.2024 g. №529 «Ob utverzhenii prioritnykh napravlenij nauchno-tehnologicheskogo razvitiya i perechnya vazhnejshih naukoemkih tehnologij». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50755?ysclid=mm0myg374c172149770> (data obrashcheniya: 13.09.2025).

22. Karakteristika celostnosti ocenivaniya rezul'tatov professional'nogo stanovleniya magistrantov / I.S. Batrakova, I.V. Gladkaya, N.N. Koroleva, A.V. Tryapitsyn // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2024. №213. S. 25–33.

23. Cennostno-smyslovye orientiry deyatel'nosti pedagoga v usloviyah cifrovogo obshchestva: monografiya / S.G. Alekseev, T.Yu. Alekseeva, L.N. Antilogova. Omsk, 2022.



***Assistance in professional development of students in the process of university education***

*The teacher's professionalism is considered as the significant factor of providing educational sovereignty. The article demonstrates that in modern sociocultural conditions the teacher's professionalism is reasonably considered in the paradigm of pedagogical passionarity. There are revealed the new tendencies, associated with the transformation of higher pedagogical education and developed in the modern universities, carrying out the teachers' training.*

*Keywords: educational sovereignty, professionalism of teachers, transformation of pedagogical education, non-linear educational process, integrative assessment of competencies, new environment of professional education, new research practices.*

(Статья поступила в редакцию 28.10.2025)

**Е.П. БЕЛОЗЕРЦЕВ**  
*Воронеж*

**ТЕМА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО СОСТОЯНИЯ / СТАНОВЛЕНИЯ  
ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ  
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*На фоне современных проблем страны и образования рассматривается вечная тема духовно-нравственного состояния / становления человека. Образовательному сообществу предлагается решение триединой задачи образования (репатриации, реабилитации, популяризации). Духовно-нравственное состояние / становление человека рассматривается как педагогическое понятие через сущность, структуру, признаки.*



*Ключевые слова: образование, педагогика, триединая задача образования, духовно-нравственное состояние / становление человека, школа.*

Современная педагогика вспоминает свою историю, лучше понимает философию, находит свое «Я» во времена сегодняшних, когда происходит *раскультивирование России и расчеловечивание образования*. Возникает целый ряд профессионально-педагогических вопросов: «Возможен ли целостный учебно-воспитательный процесс?», «Сможем ли мы формировать субъектность будущего педагога?»; «Появится ли в образовании собственно сам человек?»

*По поводу первого вопроса.* Современная загадка как педагогическая задача: «Если папа – коррупция, а мама – двуличие, то какой у них будет ребенок?» В новые времена нам откровенно навязываются иные ценности.

Выступая на международном дискуссионном клубе «Валдай» Владимир Владимирович Путин охарактеризовал особенности сегодняшней ситуации. Устанавливающийся многополярный, полицентричный мир более открыт, «практически нет ничего заранее предопределенного, все может пойти по-разному. Причем на этом обширном пространстве, конечно, легко заблудиться, потерять ориентиры, что, как мы видим, довольно часто и происходит» [10]. И происходит это в образовании; мы никак не можем установить вектор развития отечественного образования с учетом собственной истории и своей культуры.

«Пространство многополярности очень динамично. Перемены происходят быстро, как я уже сказал, и порой внезапно, просто в одночасье. К ним, конечно, очень трудно подготовиться и их порой невозможно предугадать... Пространство гораздо более демократично. Оно открывает возможности и дорогу большому числу политических и экономических игроков. Пожалуй, никогда на мировой арене не было такого количества стран, влияющих или стремящихся влиять на важнейшие региональные и глобальные процессы... Большую роль, чем когда-либо, играет культурно-историческая, цивилизационная специфика разных стран» [Там же]. В 2023 году в одном из Указов Президент РФ подчеркивает, что современная Россия – особая цивилизация.

Обрисованная характеристика современного мира – явление качественно новое. «Возможности и опасности многополярного мира неотделимы друг от друга» [Там же]. Для достижения результатов в любой сфере «нужна гармония и баланс».

В изменяющемся мире необходимо признать образование традиционной ценностью любого государства, которое думает о своем развитии. Главной наукой об образовании является педагогика – гуманитарное, интегрированное знание о развивающемся человеке в изменяющемся мире, но если оно выстраивается на основе традиционных ценностей истории государства и культуры нашего народа.

*По поводу второго вопроса.* Современная загадка как педагогическая задача: «Если образование – услуга, «скукоженная» до ЕГЭ; учитель – конкурентно-способный субъект; руководители образовательных учреждений озабочены «зарабатыванием», некоторые из которых преступают закон; руководители разного уровня превратились в креативных сторонников сиюминутного успеха, то какая молодежь будет гулять по улицам России?»

Разбалансировка образования, особенно педагогического, достигла критического состояния. Для описания реальности дел в педагогическом образовании ученые обращаются к таким словам, как «ряд догм», «шаблоны», «императивы», «гипнотизирующие, пленяющие сознание теоретики и практики, сдерживающие прогресс самой науки, и искажающие воспитательную деятельность» (Б.Т. Лихачев [7]); «парадокс» (А.М. Новиков [8]); «катастрофы» социально-экономические, финансовые, социальные, социально-демографические, геополитические, интеллектуальные, духовно-нравственные (О.Н. Смолин [11]).

В.А. Сластенин оставил нам слова-завещания: «специфика педагогического образования, отличающая его от подготовки специалистов другого типа, заключается в том, что научный материал, осваиваемый будущим педагогом (факты, закономерность, понятия, теории, мировоззренческие выводы, а также аппарат «своей» науки), выполняет в его деятельности инструментальную функцию, то есть, выступает в качестве средства и механизма воздействия на формирующуюся личность растущего человека, становление его духовных потребностей и профессиональных намерений» [9, с. 25]. В этих условиях крайне важно раскрыть, например, педагогику в качестве специальной области гуманитарного знания с присущими ему ценностями, субъект-субъектным, принципиаль-

но-диалогическим отношением к предмету своего изучения. Без коррекции с этих позиций содержания педагогического образования неизбежно ускорение развития ущербного, догматического мышления у студентов.

Существующая сегодня определенная инфантильность по отношению к философским, духовно-нравственным основаниям педагогической деятельности объясняет преимущественную ориентацию будущих специалистов на рационализированный выбор средств, приемов, форм педагогического воздействия, отсутствие продуманных мер, побуждающих будущих учителей к осмыслению образовательного процесса как «сферы их морального творчества, смысложизненного, мировоззренческого самоопределения» [Там же, с. 5–6].

Но не так все однозначно в отечественном образовании и педагогической науке. Так, в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете давно преобладает уважительное отношение к философским, мировоззренческим, духовно-нравственным основаниям профессионально-педагогической деятельности. Начал эту просвещенческую работу Владимир Сергеевич Ильин, а продолжают сегодня его ученики. В 2025 году во втором номере журнала «Известия Волгоградского государственного педагогического университета» доктор педагогических наук, профессор Владимир Васильевич Зайцев опубликовал статью, где блистательно, убедительно, наглядно представляет интегрирующую функцию философского, психолого-педагогического, методического знания в исследовании категории «отчуждение» и «освоение» на примере младшего школьника [3].

С целью разворота отечественного образования в сторону родной истории и собственной культуры народов России мы обязаны осознать и решить фундаментальную, прогностическую, триединую задачу.

*Первая задача.* Возвратить абсолютную ценность профессионального образования в масштабах региона, восстановить место и роль историко-культурного факта в педагогическом знании. Это позволит уточнить образ и обогатить смыслы регионального образования. Задача репатриации.

*Вторая задача.* Восстановить историко-культурный контекст в позитивном и негативном ракурсах, что позволит вернуться в родную противоречивую, но нашу историю и культуру, представить прежнюю репутацию и восстановить доброе уважительное отношение к гуманитарному знанию. Задача реабилитации.

*Третья задача.* Превратить тему образования в условиях культурно-образовательной среды провинции в чрезвычайно важную, ответственную через изложение в общедоступной форме. Задача популяризации.

Решая эту триединую задачу, мы сообщаем можем развернуть современный вектор развития в сторону отечественного образования и его будущего.

Мы исходим из следующего положения: Человек – смысл, цель, субъект, конечный результат образования. Имеем богатейший материал в истории педагогики. А.А. Ухтомский, размышляя о доминантах, пытался говорить о внутреннем состоянии человека. Д.Н. Узнадзе, разрабатывая теорию установки, размышлял о человеке. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, коллектив ученых ВГСПУ, РАО и другие много размышляют о субъектности человека. И.Ф. Исаев, вводя в научный оборот понятие «профессионально-педагогическая культура», говорит о человеке-учителе. Целый ряд ученых и практиков размышляют о духовно-нравственном состоянии / становлении человека как чрезвычайно интересной теме нашей истории и культуры.

На различных этапах нашей истории и культуры по разным поводам гуманитарное знание рассказывает о крестьянах, рабочих, трудящемся классе, разночинцах, дворянах, аристократах, интеллигентах, «полупросвещенцах» (А.С. Пушкин), «образованцах» (А.И. Солженицын), элите. Нас сегодня интересует образованный человек, кото-

рый в своей основе целостный человек, где в гармонии представлена биологическая, социальная, духовная (религиозная или внутреннее состояние человека) составляющие.

Далее рассмотрим тему «Духовно-нравственное состояние человека». Более подробно с ней можно ознакомиться в нашем коллективном спецкурсе [2]. Мы исходим из того, что гуманитарное знание состоит из светско-обывательского, научно-академического, религиозно-теологического контекстов.

*Профессиональное знание и его основные понятия:* научно-антропологический контекст (духовное развитие, духовное становление); научно-педагогический контекст (духовное воспитание, нравственное воспитание); антропо-образовательный контекст (трехсоставная природа человека); образование – понятие фундаментальное, производное от истории и культуры; национально по содержанию и государственно по мере ответственности за него; разные смыслы (феномен, ноумен, ценность, ЗУНЫ, социальный институт, процесс, система, пространство, среда, культурно-образовательная среда, наследие); различные виды деятельности (образовательная, профессиональная, педагогическая, воспитательная, развивающая, обучающая, формирующая); базовые понятия (педагогическое образование, профессиональная подготовка, профессиональное воспитание, непрерывное педагогическое образование, ВУЗ – сосредоточение наследия, культурно-образовательная среда, диалог).

**Духовно-нравственное состояние человека.** Определение «духовно-нравственное» уже само по себе является сложным словом (прилагательным), потому его семантическая наполненность также не может быть простой. Гуманитарное знание в России всегда большое внимание уделяло и духовному, и нравственному состоянию человека. Обратимся к понятию «духовно-нравственное» исключительно для того, чтобы приблизиться к пониманию целостной природы человека. Само это понятие мы представляем через сущность, структуру и признаки.

*Сущность.* Самое главное и существенное, стержень его внутреннего состояния, состояние истинного, подлинного, составляющего важнейшее, основное, коренное качество человека и его бытия. В педагогическом осмыслении сущность духовно-нравственного состояния человека проявляется через диалектическую взаимосвязь трех контекстов: научно-антропологического, научно-педагогического, антропо-образовательного. Антропо-образовательный контекст профессионального знания предполагает основательное знание фундаментальных понятий, умение их интерпретировать и использовать в различных жизненных ситуациях. В действительности духовно-нравственное состояние человека имеет многообразные отношения со всем универсумом человеческой культуры. Именно здесь человек обретает смысл жизнедеятельности и духовно-нравственного состояния через постижение базовых понятий гуманитарного знания и погружение в контекст религиозной культуры.

*Структура.* На уровне социальном – светско-обывательский, научно-академический, религиозно-теологический. На уровне образовательного сообщества – научно-антропологический, научно-педагогический, антропо-образовательный. На уровне личностно-образовательной деятельности – катехизаторство, миссионерство, просветительство.

*Признаки.* Любовь. Соборность. Патриотизм.

Нравственность человека изображается по оси абсцисс, духовность – по оси ординат, вектор индивидуального развития духовно-нравственного становления человека находится между вертикалью и горизонталью. Реальное духовно-нравственное состояние всегда будет индивидуальным.

Понятие духовно-нравственного состояния человека или его становления сложное, учитывая обширные знания, накопленные гуманитарной наукой. Мы согласны с авторами рецензии на наше учебное пособие (К.В. Зелинский, Н.К. Сергеев) [4] в том, что «духовно-нравственное не может быть абстракцией». Чтобы данное понятие имело фунда-

ментальные основания, оно должно ответить на вопросы, поставленные Е.И. Исаевым и В.И. Слободчиковым: «Во имя кого? – это вопрос об абсолютном смысле бытия человека... Во имя чего? – это прямой вопрос о ценностях своей родовой культуры и ее событиях с другими культурами... Для чего? – это вопрос о цели человеческого деяния, о той точке в культурно-историческом пространстве, куда необходимо попасть и получить желаемые результаты... Почему? – вопрос о причине видимых или невидимых, но естественных событий и обстоятельств человеческой реальности» [5, с. 35].

Авторы учебного пособия и рецензенты единодушны в том, что поставив такие вопросы и найдя на них ответы, исследователь или преподаватель сможет определить не только путь духовно-нравственного становления Человека, но и содержание, методы, средства профессионально-педагогической деятельности.

Кроме того, субъектам образования предстоит серьезная работа над современным языком педагогической науки. В частности, желательно бы установить диалектическую связь рассматриваемого понятия с личностью, идентичностью, духовно-нравственной культурой.

Мыслители России, размышляя о целостности человека, всегда приходили к идее способности быть человеком культуры. Для того чтобы создавать культуру, человек должен сначала стать «инструментом» культуры и владеть этим инструментом, превращая самого себя в ее «продукт». «Исходный пункт формирования культуры – утверждал М.С. Каган, – и логически, и исторически – человек» [Цит. по: 1, с. 28].

По мнению академика РАО, профессора, д.п.н. В.С. Леднева, «духовно-нравственная культура, отражающая феномен направленности человека, его отношения к себе и окружающему миру является ключевым звеном механизма принятия решений и потому доминантой поведения человека» [6, с. 4].

Желательно бы, чтобы педагогическое сообщество одинаково понимало центральное понятие служения государству через образование – «школа», в сердцевине которого находится Человек. Школа: средоточие наследия; культурно-образовательная среда; диалог; историко-культурный феномен; научно-педагогическое сообщество; соборная, творческая деятельность; духовное единение Учителя и Ученика; наставничество; сотворчество коллег-единомышленников; школа жизни; способ, средство, путь восхождения не только профессионального, но и бытийного.

## Список литературы

1. Белова С.В. Опыт самопознания как гуманитарный компонент содержания целостного образования человека // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №2. С. 26–32.
2. Духовно-нравственное становление человека. Специальный курс. учебное пособие / под ред. Е.П. Белозерцева, А.Н. Махихина. Воронеж, 2024.
3. Зайцев В.В. Интегрирующая функция философского, психолого- педагогического и методического знания в исследовании категорий «отчуждение» и «освоение» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №2(195). С. 4–14.
4. Зелинский К.В., Сергеев Н.К. Духовно-нравственное становление человека: вечный поиск (размышления по поводу новой книги) // Педагогика. 2025. №5. С. 56–65.
5. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. М., 2013.
6. Леднев В.С. Духовно-нравственная культура в образовании человека // Стратегия образования. 2002. №6. С. 3–6.
7. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. М., 1992.
8. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития: публицистическая монография. М., 2000.

9. Педагогическое наследие В.А. Слостенина: горизонты будущего: монография / под ред. Е.С. Подымовой, Е.А. Дубицкой. М., 2015.
10. Путин В.В. Заседание дискуссионного клуба «Валдай». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/78134> (дата обращения: 02.10.2025).
11. Смолин О.Н. Образование – для всех: Философия. Экономика. Политика. Законодательство. М., 2014.

\* \* \*

1. Belova S.V. Opyt samopoznaniya kak gumanitarnyj komponent sodержaniya celostnogo obrazovaniya cheloveka // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №2. S. 26–32.
2. Duhovno-nravstvennoe stanovlenie cheloveka. Special'nyj kurs. uchebnoe posobie / pod red. E.P. Belozerceva, A.N. Mahinina. Voronezh, 2024.
3. Zajcev V.V. Integrirovannaya funkciya filosofskogo, psihologo- pedagogicheskogo i metodicheskogo znaniya v issledovanii kategorij «otchuzhdenie» i «osvoenie» // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №2(195). S. 4–14.
4. Zelinskij K.V., Sergeev N.K. Duhovno-nravstvennoe stanovlenie cheloveka: vechnyj poisk (razmyshleniya po povodu novej knigi) // Pedagogika. 2025. №5. S. 56–65.
5. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. Psihologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub'ektnosti v obrazovatel'nyh processah: uchebnoe posobie. M., 2013.
6. Lednev V.S. Duhovno-nravstvennaya kul'tura v obrazovanii cheloveka // Strategiya obrazovaniya. 2002. №6. S. 3–6.
7. Lihachev B.T. Pedagogika. Kurs lekcij: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij i slushatelej IPK i FPK. M., 1992.
8. Novikov A.M. Rossijskoe obrazovanie v novej epohe. Paradoksy naslediya. Vektory razvitiya: publicisticheskaya monografiya. M., 2000.
9. Pedagogicheskoe nasledie V.A. Slastenina: gorizonty budushchego: monografiya / pod red. E.S. Podymovoj, E.A. Dubickoj. M., 2015.
10. Putin V.V. Zasedanie diskussionnogo kluba «Valdaj». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/78134> (data obrashcheniya: 02.10.2025).
11. Smolin O.N. Obrazovanie – dlya vsekh: Filosofiya. Ekonomika. Politika. Zakonodatel'stvo. M., 2014.



***The theme of spiritual and moral state/formation of a man in the context of modern issues of national education***

*Against the background of the modern issues of the country and education there is considered the everlasting theme of spiritual and moral state/formation of a man. The triune task of education (repatriation, rehabilitation and popularization) is suggested to solve for the educational community. The spiritual and moral state/formation of a man is considered as a pedagogical concept through the lens of essence, structure and features.*

**Keywords:** *education, Pedagogy, triune task of education, spiritual and moral state/formation of man, school.*

(Статья поступила в редакцию 23.11.2025)

## СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ

*Рассматривается феномен коллективного субъекта в образовательных организациях через призму синергетического подхода. Раскрывается сущность коллективного субъекта как целостной, самоорганизующейся системы педагогов, объединенных общей целью, ценностями и совместной ответственностью за образовательные результаты. Показано, как коллектив переходит от простого суммирования индивидуальных усилий к возникновению качественно нового уровня взаимодействия, характеризующемуся гибкостью, устойчивостью, инновационностью и повышенной эффективностью. Представлены барьеры формирования такого субъекта, предложены инновационные методы и технологии, способствующие его развитию.*



Ключевые слова: *коллективный субъект, синергетический подход, аттракторы, эмерджентность, энтропия, педагогическое сообщество, инновационные образовательные технологии.*

Глобализация, стремительное развитие цифровых технологий и глубокие социально-экономические преобразования предъявляют новые требования к образованию: оно должно быть востребованным, гибким, наукоемким и способным быстро адаптироваться к меняющимся потребностям рынка труда. Преподавателям предстоит осваивать новые навыки, быть открытыми к переменам и эффективно сотрудничать для решения комплексных задач. Ключевым моментом является не пассивная подстройка под новые реалии, а активное участие педагогов в создании будущего образования, выдвижение собственных идей и применение синергетического подхода к формированию педагогического коллектива как субъекта образования. Коллективная работа педагогов создает синергетический эффект, ведя к более значимым итоговым показателям, разнообразие взглядов способствует выработке более действенных и оптимальных решений, совместное творчество порождает более яркие и оригинальные предложения, создание атмосферы поддержки и признания укрепляет связи между педагогами.

По мнению некоторых ученых, формирование и развитие такого активного профессионального сообщества является непростой задачей, обусловленной следующими препятствиями:

- *укоренившийся индивидуализм*: преподаватели привыкли к автономии, поэтому неохотно обсуждают свои профессиональные сложности с коллегами [6];
- *приоритет личных достижений*: система, ориентированная на индивидуальные успехи (гранты, рейтинги), снижает стимул к совместной работе;
- *ограниченные возможности для сотрудничества*: нехватка времени для совместного планирования и отсутствие специалистов, способных модерировать профессиональные диалоги;
- *авторитарное управление*: административное давление и подавление инициативы педагогов создают барьеры для развития коллективных форм взаимодействия [14].

Следовательно, исследование синергетического подхода к формированию педагогического коллектива как субъекта образования имеет первостепенное значение для создания образовательной среды, соответствующей актуальным вызовам.

Синергетика изучает, как в различных системах (от атомов до обществ) возникают упорядоченные структуры и процессы. Она фокусируется на общих принципах, которые лежат в основе самоорганизации, когда системы переходят из хаотичного состояния в более организованное [3]. Синергетический подход представляет собой методическое направление в образовании и воспитании, которое строится на интеграции различных идей, понятий, приемов и методов. Его цель – исследовать и координировать работу открытых, нелинейных систем, склонных к самоорганизации, используя для этого комплексный инструментарий.

Термин «коллектив» обозначает группу людей, которые совместно трудятся, учатся или имеют общие интересы. Его латинское происхождение подразумевает значение «собираательный». Несмотря на свою простоту, это понятие является насыщенным и многогранным, не имея единого и исчерпывающего определения. В широком смысле коллективом называют совокупность индивидов, деятельность которых является совместной и происходит в рамках определенной организации [7].

А.С. Макаренко, исследуя суть коллектива, утверждал, что он представляет собой социальный организм. Педагог подчеркивал, что «коллектив, как организм, включает в себя структуру, полномочия, ответственность, взаимодействие между его частями, и если этих элементов нет, то это просто толпа, а не коллектив» [10].

Психологи также вносят свой вклад в понимание этого явления, описывая коллективы как небольшие группы, члены которых связаны межличностными связями, общими ценностями и совместной деятельностью.

Согласно российской социально-психологической теории о группах, отношения между людьми в коллективе зависят от того, чем они занимаются вместе и насколько развита сама группа. В коллективе, который достиг высокого уровня развития, эти отношения формируются вокруг общественно полезной и важной деятельности, а также вокруг общих ценностей и образа жизни. Именно такие отношения, основанные на общих целях и ценностях, называются коллективистскими [9].

Что касается термина «коллективный субъект», исследователи описывают его как единую и целостную структуру, формирующуюся в процессе профессионального взаимодействия между педагогами, которые объединены общей целью в образовании, разделяемыми ценностями и ответственностью за реализацию идей [16].

С психологической точки зрения такая группа характеризуется тем, что личные связи перерастают в профессиональные взаимодействия [8].

Как отмечает А.Г. Асмолов, ключевым аспектом становится совместная и распределенная деятельность, что приводит к формированию общего «управляющего контура» и коллективного интеллекта [1, с. 3].

С педагогической и управленческой точки зрения, по мнению В.А. Сластенина и М.М. Поташника, данная группа представляет собой команду, способную не только решать текущие задачи, но и разрабатывать образовательную среду, внедрять инновационные программы и сохранять совместную ответственность за них. Таким образом, это осознается в качестве субъекта, управляющего развитием образовательной организации [13; 17].

В рамках данного исследования под «коллективным субъектом» понимается педагогический коллектив, рассматриваемый в свете синергетического подхода как самоорганизующаяся система. Такой коллектив объединен общей образовательной миссией, разделяемыми ценностями и совместной ответственностью за результат. Его деятельность характеризуется не простым суммированием индивидуальных усилий, а возникновением эмерджентного эффекта – качественно нового уровня взаимодействия, при котором совместная работа порождает решения и результаты, недостижимые для отдельных участников.

В синергетической перспективе коллективный субъект проявляется в следующих ключевых аспектах:

1. Повышение результативности в достижении профессиональных целей. Одиночные усилия в образовании зачастую менее продуктивны. Объединение усилий преподавателей позволяет достичь более высокого качества обучения, развития коллектива, чем это под силу одному специалисту.

2. Эффективное управление и приумножение образовательных ресурсов. Коллективный субъект не только рационально использует имеющиеся ресурсы, но и активно способствует их развитию. Это достигается через внедрение инноваций, повышение профессионального уровня педагогов и совершенствование организационной структуры.

3. Коллективный субъект демонстрирует повышенную адаптивную устойчивость: благодаря формированию общего смыслового контекста и согласованных стратегий взаимодействия он эффективнее противостоит внешним воздействиям по сравнению с индивидуальными усилиями педагогов.

Таблица

**Основные составляющие синергетического подхода к формированию педагогического коллектива как субъекта образования**

<p>Применение аттракторов</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• позволяет прогнозировать развитие ситуаций;</li> <li>• позволяет глубже осмыслить механизмы развития коллективного субъекта и влияния на процессы и их предсказания;</li> <li>• используя цели-аттракторы как отправную точку, ускоряется процесс формирования коллективного субъекта по желаемому образцу, вместо того чтобы ждать их спонтанного развития;</li> <li>• идентификация ключевых аттракторов дает возможность улучшить качество и результативность коллективных действий на разных уровнях.</li> </ul>
<p>Применение эмерджентности</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• коллектив способен быстро принимать решения и реагировать на изменения и требования, избегая излишней бюрократии (гибкость и адаптивность);</li> <li>• в условиях неопределенности коллектив остается гибким и конкурентоспособным благодаря постоянному взаимодействию сотрудников и их осведомленности о текущих событиях (устойчивость к изменениям);</li> <li>• позволяет не только более эффективно достигать поставленных целей, но и значительно улучшать результаты за счет нестандартных подходов (способность к инновациям);</li> <li>• в коллективе, где проявляется эффект эмерджентности, каждый ощущает свою значимость, а взаимодействие порождает новые идеи, креативность и силу (раскрытие потенциала).</li> </ul>
<p>Применение энтропии</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• необходимо постоянно прилагать осознанные усилия для улучшения процесса и результата, чтобы коллектив оставался эффективным на протяжении длительного времени (активная работа над развитием);</li> <li>• взаимное доверие и уважение – фундамент для успешной работы, что позволяет членам коллектива поддерживать друг друга (построение культуры сотрудничества);</li> <li>• вдохновение на достижение общих целей: важно, чтобы каждый член коллектива был заинтересован в общем успехе и стремился понять точку зрения других, чтобы находить оптимальные решения вместе;</li> <li>• создание прочных и гибких отношений между участниками обеспечивает эффективную коммуникацию, поддержку и возможность взаимозаменяемости, что критически важно для устойчивости коллектива (укрепление связей внутри коллектива).</li> </ul>

4. Коллективное взаимодействие трансформирует индивидуальный вклад: вместо простого суммирования возникает эмерджентный эффект – качественно новый уровень профессионального мышления и практики, проявляющийся в инновационных и более эффективных решениях педагогических задач.

5. Формирование благоприятной среды для развития. Коллективный субъект создает условия, способствующие раскрытию потенциала каждого педагога, стимулируя познавательную потребность, инициативность, самостоятельность и стремление к творческому самовыражению.

Итак, синергетический подход к формированию педагогического коллектива как субъекта образования является важным по ряду причин:

- *соответствие новым профессиональным стандартам*: внедрение новых стандартов требует от педагогов умения работать в коллективе и брать на себя совместную ответственность за результаты;

- *адаптация к изменениям в образовании*: современные образовательные реалии требуют смещения акцентов на обучение, воспитание, развитие личности ученика, студента и их социализацию; процесс обучения должен стать более гибким и ориентированным на индивидуальные потребности; коллективный субъект играет ключевую роль в создании благоприятной развивающей среды, способствующей формированию у обучающихся любознательности, инициативности и творческого потенциала;

- *улучшение качества образования*: согласованность индивидуальных смыслов педагогической деятельности с общим видением коллектива приводит к повышению качества образовательного процесса в целом.

В данном исследовании применяем основные составляющие синергетического подхода к формированию педагогического коллектива как субъекта образования: *аттракторы* (относительно устойчивое состояние системы, которое притягивает к себе все множество «траекторий» системы, определяемых разными начальными условиями); *эмерджентность* (описывает явление, когда целое обладает свойствами, которых нет у его отдельных составляющих или простого сложения этих составляющих); *энтропия* (мера неупорядоченности или случайности в системе) (таб.).

Для формирования коллективного субъекта с применением аттракторов, эмерджентности, энтропии в образовательных организациях используются следующие инновационные технологии и методы.

1. *Кейс-метод* предполагает разработку сценариев, которые позволяют участникам команды глубоко погрузиться в определенную ситуацию. Цель – стимулировать взаимное обогащение знаниями, вызвать внезапные озарения и способствовать обмену ценными открытиями [4].

2. *Метод синектики* – коллективный творческий процесс, где для генерации новых идей активно применяются аналогии. Суть в том, чтобы переносить исследуемую проблему на уже существующие, решенные задачи, чтобы найти неожиданные решения.

3. *Проектная деятельность*: в рамках этой деятельности педагоги совместно работают над проектами. Важным аспектом является то, что результаты их труда должны быть согласованы и одобрены другими участниками педагогического сообщества [5, с. 6].

4. *Создание игровых ситуаций*: метод направлен на развитие нестандартного мышления. Он позволяет участникам «проиграть» различные сценарии развития событий и оценить возможные последствия принятых решений, учитывая при этом разнообразные риски.

5. *Интерактивная песочница*: метод основан на использовании фигурок для моделирования ролей в определенной ситуации. Такой подход более эффективен для осмысления и рефлексии, чем прямое участие в ролевой игре. Он позволяет взглянуть на про-

исходящее со стороны, быстро оценить обстановку, оставаясь при этом вовлеченным в реальность событий [2, с. 45].

6. *Педагогическая гостиная* – формат организации общения, создающий атмосферу непринужденной и свободной беседы между участниками образовательного процесса.

7. *Педагогический ринг*: метод помогает педагогам ознакомиться с актуальными разработками в области психолого-педагогической науки и методической литературы. Он также способствует выявлению различных точек зрения и подходов к решению педагогических задач [15].

Таким образом, применение основных составляющих синергетического подхода к формированию педагогического коллектива как субъекта образования ведет к следующим позитивным изменениям:

- повышению общей результативности: принцип синергии, основанный на объединении усилий педагогов с разными взглядами и навыками, позволяет достигать более высоких показателей эффективности;
- развитию инновационного потенциала: активно стимулируется творческий подход, генерируются новые идеи, ищутся нестандартные решения в образовательной практике;
- укреплению внутриколлективных связей: создается благоприятная синергетическая среда, способствующая повышению мотивации, сплоченности и формированию чувства принадлежности к коллективу;
- поддержке психологического благополучия: обеспечиваются условия для снятия эмоционального напряжения и профилактики профессионального выгорания, повышая устойчивость педагогов;
- совершенствованию профессиональных навыков: отрабатываются и развиваются ключевые компетенции;
- созданию площадки для обмена лучшими практиками: организуется эффективный обмен знаниями, опытом и передовыми методиками между членами коллектива.

## Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология». М., 2007.
2. Бегидова С.Н., Муртазова З.А. Формирование способности к креативному решению профессионально-педагогических задач будущих педагогов // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. 2024. №2. С. 40–49.
3. Большая Российская энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: <https://bigenc.ru/c/sinergetika-f72bdc?ysclid=mgfdizktzw277715068> (дата обращения: 12.09.2025).
4. Долгоруков А. Метод case-study. [Электронный ресурс]. URL: [evolkov.net/learn/methods/case.study.html](http://evolkov.net/learn/methods/case.study.html) (дата обращения: 14.09.2025).
5. Закиева Л.Р., Хадиева Ф.И. Проектная деятельность педагога // Педагогика: традиции и инновации: материалы III Международной научной конференции (г. Челябинск, апрель 2013 г.). Челябинск, 2013. С. 6–7.
6. Кислова А.Г., Плотникова Е.В. Изоляционизм в профессии педагога // Образование и наука. 2011. №3(82). С. 92–100.
7. Коллектив – карта знаний. [Электронный ресурс]. URL: [kartaslov.ru/карта-знаний/Коллектив](http://kartaslov.ru/карта-знаний/Коллектив) (дата обращения: 23.09.2025).
8. Коллективный субъект трудовой деятельности. [Электронный ресурс]. URL: [be5.biz/ekonomika/p008/14.html](http://be5.biz/ekonomika/p008/14.html) (дата обращения: 10.09.2025).
9. Личность и межличностные отношения. [Электронный ресурс]. URL: [kubsau.ru/upload/iblock/736](http://kubsau.ru/upload/iblock/736) (дата обращения: 01.10.2025).
10. Организация и формирование. [Электронный ресурс]. URL: [ebooks.grsu.by/chepikov/12-1-organizatsiya](http://ebooks.grsu.by/chepikov/12-1-organizatsiya) (дата обращения: 02.10.2025).

11. Плотникова Н.Ф. ПЗ9 Командный подход в обучении: учебно-методическое пособие. Казань, 2016.
12. Поливанова К.Н. Образовательные результаты основной школы в контексте международных исследований // Психологическая наука и образование. 2015. №20(4). С. 19–30.
13. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: пособие для учителей и руководителей школы. М., 2009.
14. Почему я не берусь выстраивать корпоративную культуру в компаниях с авторитарным стилем управления? [Электронный ресурс]. URL: [vc.ru/id2677665/1851800](http://vc.ru/id2677665/1851800) (дата обращения: 03.10.2025).
15. Сабирова Э.Г. Педагогический ринг. [Электронный ресурс]. URL: [kpfu.ru/staff\\_files/F2001788300](http://kpfu.ru/staff_files/F2001788300) (дата обращения: 04.10.2025).
16. Сахарчук Е.И. Коллективный субъект образовательного процесса как фактор управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2004.
17. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студ. высших педагогических учебных заведений. М., 2002.

\* \* \*

1. Asmolov A.G. Psihologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka: uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayushchihya po special'nosti «Psihologiya». М., 2007.
2. Begidova S.N., Murtazova Z.A. Formirovanie sposobnosti k kreativnomu resheniyu professional'no-pedagogicheskikh zadach budushchih pedagogov // Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Hetagurova. 2024. №2. S. 40–49.
3. Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://bigenc.ru/c/sinergetika-f72bdc?ysclid=mgfdizktzw277715068> (data obrashcheniya: 12.09.2025).
4. Dolgorukov A. Metod case-study. [Elektronnyj resurs]. URL: [evolkov.net/learn/methods/case-study.html](http://evolkov.net/learn/methods/case-study.html) (data obrashcheniya: 14.09.2025).
5. Zakieva L.R., Hadieva F.I. Proektnaya deyatel'nost' pedagoga // Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (g. Chelyabinsk, aprel' 2013 g.). Chelyabinsk, 2013. S. 6–7.
6. Kislova A.G., Plotnikova E.V. Izolyacionizm v professii pedagoga // Obrazovanie i nauka. 2011. №3(82). S. 92–100.
7. Kollektiv – karta znaniy. [Elektronnyj resurs]. URL: [kartaslov.ru/karta-znaniy/Kollektiv](http://kartaslov.ru/karta-znaniy/Kollektiv) (data obrashcheniya: 23.09.2025).
8. Kollektivnyj sub'ekt trudovoj deyatel'nosti. [Elektronnyj resurs]. URL: [be5.biz/ekonomika/p008/14.html](http://be5.biz/ekonomika/p008/14.html) (data obrashcheniya: 10.09.2025).
9. Lichnost' i mezhlchnostnye otnosheniya. [Elektronnyj resurs]. URL: [kubsau.ru/upload/iblock/736](http://kubsau.ru/upload/iblock/736) (data obrashcheniya: 01.10.2025).
10. Organizaciya i formirovanie. [Elektronnyj resurs]. URL: [ebooks.grsu.by/chepikov/12-1-organizatsiya](http://ebooks.grsu.by/chepikov/12-1-organizatsiya) (data obrashcheniya: 02.10.2025).
11. Plotnikova N.F. PЗ9 Komandnyj podhod v obuchenii: uchebno-metodicheskoe posobie. Kazan', 2016.
12. Polivanova K.N. Obrazovatel'nye rezul'taty osnovnoj shkoly v kontekste mezhdunarodnyh issledovanij // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2015. №20(4). S. 19–30.
13. Potashnik M.M. Upravlenie professional'nym rostom uchitelya v sovremennoj shkole: posobie dlya uchitelej i rukovoditelej shkoly. М., 2009.
14. Почему я не берусь выстраивать корпоративную культуру в компаниях с авторитарным стилем управления? [Elektronnyj resurs]. URL: [vc.ru/id2677665/1851800](http://vc.ru/id2677665/1851800) (data obrashcheniya: 03.10.2025).
15. Sabirova E.G. Pedagogicheskij ring. [Elektronnyj resurs]. URL: [kpfu.ru/staff\\_files/F2001788300](http://kpfu.ru/staff_files/F2001788300) (data obrashcheniya: 04.10.2025).
16. Saharchuk E.I. Kollektivnyj sub'ekt obrazovatel'nogo processa kak faktor upravleniya kachestvom podgotovki specialistov v pedagogicheskom vuze: dis. ... d-ra ped. nauk. Volgograd, 2004.
17. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogika: uchebnoe posobie dlya stud. vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. М., 2002.

***The synergetic approach to building a teaching team as an educational entity***

*The phenomenon of a collective entity in educational institutions through the lens of a synergetic approach is considered. It reveals the essence of a collective entity as a holistic, self-organizing system of educators united by a common goal, values, and shared responsibility for educational outcomes. It demonstrates how a collective moves from the simple summation of individual efforts to the emergence of a qualitatively new level of interaction characterized by flexibility, sustainability, innovation, and increased efficiency. The barriers to the development of such a subject are presented, and the innovative methods and technologies, encouraging its development, are proposed.*

Keywords: *collective subject, synergetic approach, attractors, emergence, entropy, pedagogical community, innovative educational technologies.*

(Статья поступила в редакцию 06.11.2025)

**А.В. ГРИШИНА,**

**М.В. КОСЦОВА**

**Севастополь**

**ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА**

*Представлено эмпирическое исследование уровня субъектности будущих психологов через призму метакогнитивной включенности. Выделены прямые корреляционные связи между субъектностью личности студента-психолога и компонентами метакогнитивной включенности (метакогнитивное регулирование, планирование и функция контроля). Выявлено, что только когнитивная включенность в процессе обучения в высшей школе может стать предиктором субъектности специалиста гуманитарного профиля.*

Ключевые слова: *субъектность, студент-психолог, метакогнитивная включенность, корреляты, эмпирическое исследование.*

Современная ситуация в образовании в РФ, связанная с ее реформированием, формирует новые концептуальные основы профессиональной деятельности. Это новый этап в подготовки специалистов новой формации, где субъектность будущего специалиста в конкретной области выходит на первый план.

Концепции педагогического образования, направленные на развитие профессиональной субъектности, уже представлены в работах наших методологов (И.Н. Алексе-

енко, Г.И. Аксенова, С.П. Будникова, А.Г. Гогоберидзе, Е.К. Дворянкина, Т.В. Дмитро-  
ченко, С.П. Иванова, Д.Ф. Ильясов, И.Ф. Исаев, Л.М. Митина, Л.С. Подымова, С.И. По-  
здеева, В.А. Слостенин и др.) [5]. Но в целом, проблематика субъектности является до-  
статочно актуальной: от субъектности в конкретной профессиональной деятельности до  
полисубъектного подхода.

Субъект деятельности – это личность, активно реализующая свой личностный по-  
тенциал, определяющая меру включенности в социально-значимую деятельность [1–4].  
К.А. Абульханова-Славская раскрывает это понятие с позиции индивидуального уров-  
ня психической деятельности и ее регуляции как новый способ активности, указывает,  
что это позволяет стать субъектом своей жизни и ее стратегий.

**Цель** данной работы – эмпирическое исследование уровня субъектности будущих  
психологов через призму метакогнитивной включенности.

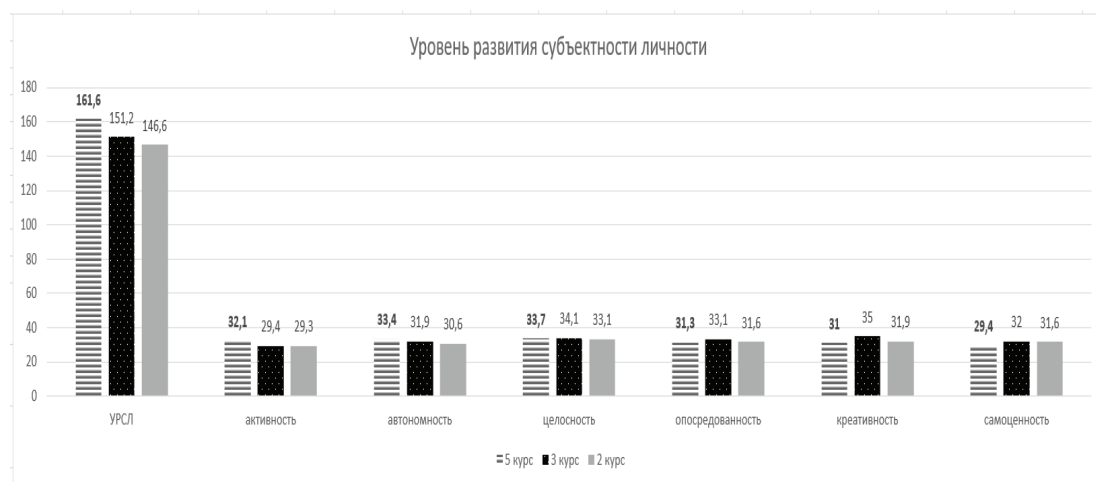
Нами выдвинута научная гипотеза исследования о том, что уровень развития субъ-  
ектности студента-психолога взаимосвязан со следующими личностными особенностями:  
рефлексивность и метакогнитивная включенность в деятельность.

Исследование проводилось на базе Севастопольского государственного универси-  
тета в течении 2025 г. В исследовании приняли участие студенты-психологи в количе-  
стве 61 респондент 2-го, 3-го и 5-го курсов очной формы обучения по направлениям  
«Психология служебной деятельности» и «Психология». Выборку составили юноши и  
девушки в возрасте от 18 до 24 лет, обучающиеся на бюджетной основе (90%) и на плат-  
ной основе (10%).

В исследовании приняли участие студенты 5 курса в количестве 14 человек по на-  
правлению «Психология служебной деятельности», 3 курса в количестве 17 человек по  
направлению подготовки «Психология» и 2 курса – 30 человек по направлениям подго-  
товки «Психология служебной деятельности» (27 человек) и «Психология» (3 челове-  
ка). Все респонденты участвовали в исследовании добровольно.

Психодиагностический инструментарий следующий:

- уровень развития субъектности личности (УРСЛ) М.А. Щукиной;
- опросник рефлексивности (А.В. Карпова);



**Рис. 1.** Результаты исследования по опроснику «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)» М.А. Щукиной

• метакогнитивная включенность в деятельность (G. Shraw, R. Dennison, в адаптация Е.И. Перикова, В.М. Бызова).

Определим общую картину по результатам первичной обработки данных с помощью описательной статистики. Опросник «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)» предназначен для диагностики уровня развития и структуры внеситуативной субъектности личности, которая определяется как способность, обеспечивающая человеку возможность осуществлять самоуправление в социальном контексте своего бытия. Результаты исследования по опроснику «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)» представлены на рисунке 1 (рис. 1).

По результатам теста «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)» М.А. Щукиной, было выявлено, что ведущий показатель (уровень развития субъектности личности) у студентов-психологов 2-го, 3-го и 5-го курсов находится на среднем уровне, однако наиболее высокий показатель был выявлен у студентов 5 курса, в сравнении с результатами студентов 2 и 3 курсов. Выраженность данного показателя свидетельствует о том, что студенты более стабильны в жизненных обстоятельствах, они ведут себя как

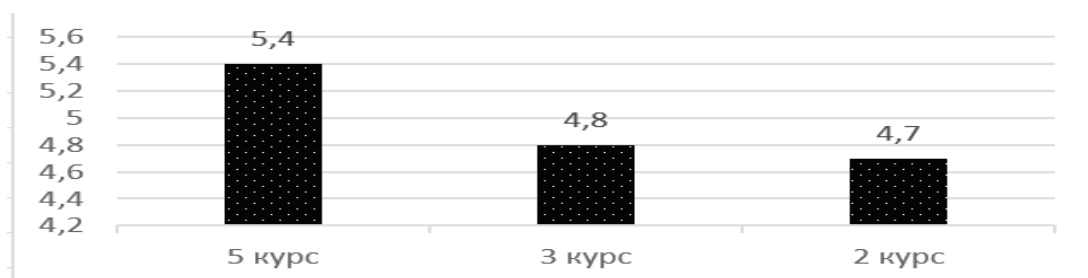


Рис. 2. Результаты исследования по опроснику рефлексивности А.В. Карпова

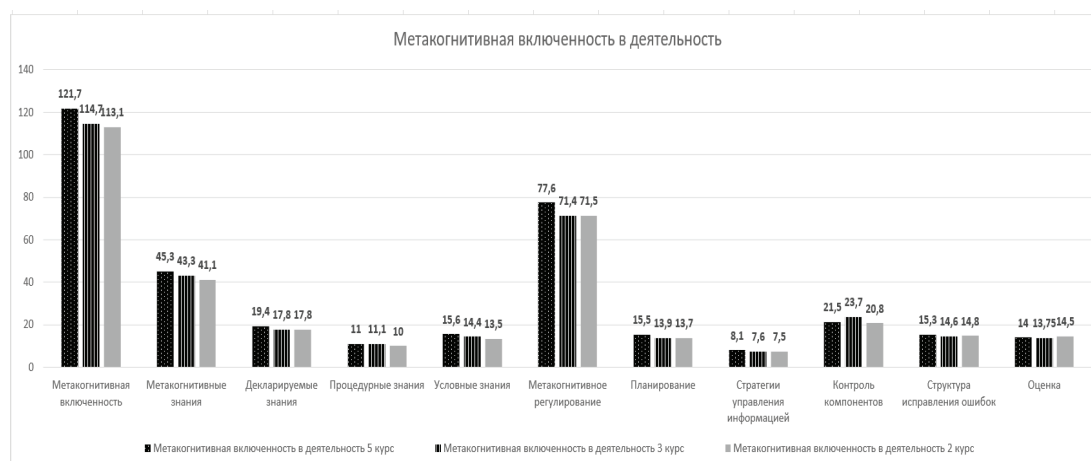


Рис. 3. Результаты исследования по опроснику «Метакогнитивная включенность в деятельность»

субъекты, то есть больше берут ответственность за свои действия и поступки, проявляют креативность и самостоятельность в деятельности и имеют более сформированный взгляд на свое «Я», более целостную структуру ценностей и ориентиров.

В шкалу «Уровень развития субъектности личности» входят такие шкалы, как активность, автономность, целостность, опосредованность, креативность и самооценочность. Эти шкалы являются составными шкалами уровня развития субъектности личности и также находятся на среднем уровне у студентов 2, 3 и 5 курсов. Результаты исследования по опроснику рефлексивности А.В. Карпова представлены на рисунке 2 (рис. 2).

Исходя из результатов опросника рефлексивности А.В. Карпова, было выявлено, что у студентов 2, 3 и 5 курса уровень рефлексивности находится на среднем уровне. Наиболее высокий уровень наблюдается у 5 курса, что свидетельствует о более развитой способности к самовосприятию содержания собственной психической деятельности и его анализу, а также к пониманию психики других людей, способности «встать на место другого». У 2 и 3 курса такое личностное свойство, как рефлексивность, находится на более низком уровне, однако мы можем заметить тенденцию повышения уровня рефлексивности пропорционально повышению курса обучения у студентов.

Опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность» (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) предназначен для измерения способности к метакогнитивной регуляции деятельности (в частности, учебной). Это инструмент для оценки уровня метакогнитивной осведомленности человека. Он разработан для изучения того, насколько человек осознает свои когнитивные процессы и способен управлять ими. Результаты исследования по опроснику «Метакогнитивная включенность в деятельность» представлены на рисунке 3 (рис. 3).

Шкала метакогнитивной включенности состоит из двух шкал – «Метакогнитивные знания» и «Метакогнитивное регулирование». Шкала «Метакогнитивные знания» включает в себя декларируемые знания, процедурные знания и условные знания, а шкала «Метакогнитивное регулирование» – планирование, стратегии управления информацией, контроль компонентов, структуру исправления ошибок и оценку.

По результатам теста было выявлено, что по всем упомянутым шкалам студенты-психологи 2, 3 и 5 курсов находятся на среднем уровне. Сам ведущий показатель метакогнитивной включенности у студентов находится на среднем уровне, что свидетельствует о достаточной осознанности своих когнитивных процессов и хорошей способности управлять ими.

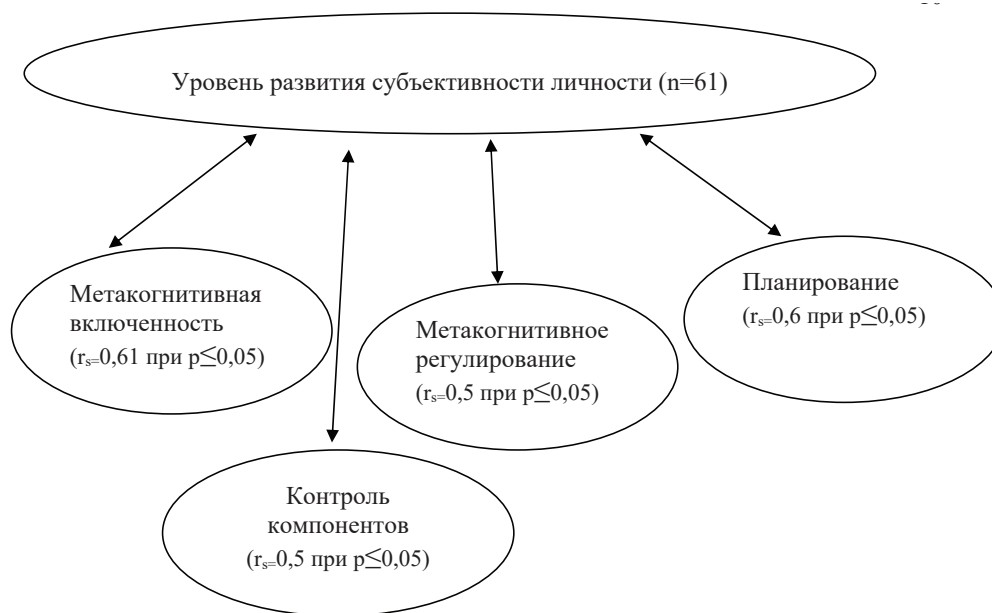
Средние (ближе к высокому) значения по шкале метакогнитивных знаний (декларируемых, процедурных и условных) подразумевают под собой то, что студенты достаточно знают о себе как о когнитивных процессорах, о различных подходах, которые можно использовать для обучения и решения проблем, а также о требованиях конкретной учебной задачи.

Средние значения по шкале метакогнитивного регулирования (планирования, стратегии управления информацией, контроля компонентов, структуры исправления ошибок и оценки) представляют собой процесс координации когнитивной деятельности, достаточно эффективные механизмы контроля и преобразования метакогнитивных стратегий для повышения эффективности когнитивной активности, в том числе в контексте обучения. Наиболее характерно это для студентов-психологов 5 курса с самым высоким уровнем метакогнитивного регулирования (77,6). Входящие в данную шкалу показатели планирования, стратегии управления информацией, контроля компонентов, структуры исправления ошибок и оценки также более выражены в сравнении со студентами 2 и 3 курсов. Выделяются показатели 5 курса по шкале «Стратегии управления информацией»: на фоне значений 2 и 3 курсов они являются наиболее выраженными.

Следовательно, у студентов-психологов зафиксирован средний уровень метакогнитивной включенности, а также средний уровень всех составных шкал, при этом сту-

денты 5 курса (кроме шкалы процедурных знаний и контроля компонентов) отличаются большей выраженностью показателей и шкал, чем студенты 2 и 3 курсов. Таким образом, выявленная нами динамика по курсам вуза (от 2 до 5) доказывает, что субъектность студента-психолога развивается, но носит хаотичный характер.

Выделим, насколько взаимосвязаны эти показатели, с помощью непараметрического критерия ранговой корреляции Спирмена ( $r_s$ ) (рис. 4).



**Рис. 4.** Корреляционные плеяды связи уровня субъективности личности и компонентов метакогнитивной включенности (при  $p \leq 0,05$ )

Таким образом, корреляционная гипотеза исследования доказана частично. Выделены прямые корреляционные связи между субъектностью личности студента-психолога и компонентами метакогнитивной включенности (метакогнитивное регулирование, планирование и функция контроля). Исходя из эмпирических данных, можно выделить, что только когнитивная включенность в процессе обучения в высшей школы может стать предиктором субъектности специалиста гуманитарного профиля. Одним из таких примеров метакогнитивной включенности является участие студентов наших вузов (СевГУ и КФУ им. В.И. Вернадского) во всероссийской инициативе «Сириус. Лето: начни свой проект: 4, 5 и 6 сезоны»\*. Мы уже доказывали тот факт, что студенты – участники данной программы имеют более высокие показатели по уровню научно-исследовательского потенциала [2]. В данном проекте студенты создают и реализуют научно-исследовательские проекты в области когнитивных исследований в роли наставников совместно со школьниками. Данный проект прекрасно иллюстрирует полученные корреляционные связи: метакогнитивная включенность студентов в создании научно-исследовательского продукта, планирование и регуляция данной деятельности, а также контроль всех этапов реализации проекта.

\* Всероссийская инициатива «Сириус. Лето: начни свой проект: 4, 5 и 6 сезоны». [Электронный ресурс]. URL: <https://siriusleto.ru/> (дата обращения: 13.09.2025).

Можно констатировать, что уровень развития субъектности студента-психолога напрямую зависит от метакогнитивной включенности в процесс овладения профессией. Считаем, что развитие данного подхода в образовательном процессе в высшей школе позволит реализовать личностную субъектность будущих психологов.

### Список литературы

1. Гришина А.В., Косцова М.В. Личностная креативность как предиктор научно-исследовательского потенциала студента вуза // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2024. №2(70). С. 336–339.
2. Гришина А.В., Косцова М.В., Хлесткина Е.М. Научно-профессиональная субъектность студента-психолога: Феноменология // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2025. №1(73). С. 360–366.
3. Гришина А.В., Косцова М.В. Отношение студентов вуза к научно-исследовательской деятельности // Гуманизация образования. 2023. №3. С. 98–107.
4. Гришина А.В., Косцова М.В., Соболева Н.В. Субъектно-деятельностный подход в изучении студентов с различным уровнем профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №54-1. С. 313–319.
5. Марищук Л.В., Юхновец Т.И. Общее и особенное в психологии субъектности студентов-психологов // Психология обучения. 2013. №2. С. 62–74.

\* \* \*

1. Grishina A.V., Koscova M.V. Lichnostnaya kreativnost' kak prediktor nauchno-issledovatel'skogo potenciala studenta vuza // Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2024. №2(70). S. 336–339.
2. Grishina A.V., Koscova M.V., Hlestkina E.M. Nauchno-professional'naya sub'ektnost' studenta-psihologa: Fenomenologiya // Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2025. №1(73). S. 360–366.
3. Grishina A.V., Koscova M.V. Otnoshenie studentov vuza k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti // Gumanizaciya obrazovaniya. 2023. №3. S. 98–107.
4. Grishina A.V., Koscova M.V., Soboleva N.V. Sub'ektno-deyatelnostnyj podhod v izuchenii studentov s razlichnym urovnem professional'nogo samoopredeleniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2017. №54-1. S. 313–319.
5. Marishchuk L.V., Yuhnovec T.I. Obshchee i osobennoe v psihologii sub'ektnosti studentov-psihologov // Psihologiya obucheniya. 2013. №2. S. 62–74.



### *Phenomenology of the future psychologist's subjectivity*

*This empirical study of the level of subjectivity of future psychologists through the prism of metacognitive inclusion is presented. The direct correlations were identified between the subjectivity of a psychology student and the components of metacognitive inclusion (metacognitive regulation, planning and control function). It was discovered that only cognitive inclusion in the higher education process can serve as a predictor of the subjectivity of a specialist in the Humanities.*

Keywords: *subjectivity, psychologist student, metacognitive inclusion, correlates, empirical research.*

(Статья поступила в редакцию 31.10.2025)

**И.И. КАПАЛЫГИНА**  
*Гродно, Республика Беларусь*

## **ГИБРИДНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОЙ СОЦИАЛЬНОСТИ**

*Раскрывается сущность и взаимосвязь гибридной субъектности педагога и искусственной социальности, сформировавшейся на современном этапе развития общества. Теоретико-методологической основой выступают исследования в области гибридизации объектов, идеи развития искусственной социальности, теории субъектности личности. Формулируются условия, при которых субъектность педагога будет проявляться в информационном пространстве и реальном социуме.*



Ключевые слова: *гибридность, субъект, гибридная субъектность, педагог, искусственная социальность.*

С появлением множества вариантов существования и жизнедеятельности человека объективная и субъективная реальность картины мира, в которой индивид живет, растет и развивается, претерпела значительные изменения. Появление сетевых технологий, интернета, мультимедийных средств расширило возможности коммуникации людей, процесс человеческого познания и создания на этой основе продукта шагнул в область использования уже готовых идей, менее затратных по времени и ресурсам. Изменения, происходящие в социуме, коснулись и сферы образования. На сегодняшний день личность педагога рассматривается многими учеными неоднозначно.

Согласно образовательному стандарту, в обязанности педагога входит развитие универсальных учебных действий, навыков поведения в мире виртуальной реальности и в социальных сетях. Образовательная функция педагога изменяется на образовательную-ориентирующую, направленную на исследование учащимися «электронных» знаний, так как появившиеся необходимые для этого возможности давно присутствуют и расширяются. Стремление учащихся быть субъектами в образовательном процессе вполне понятно. Префигуративный тип культуры, развивающийся со временем, «формирует современный этап развития общества, когда молодежь с ее префигуративным пониманием еще неизвестного будущего получает новые возможности познания и преобразования окружающего мира» [8, с. 63–64].

В этих условиях возникает вопрос о роли и месте педагога в образовательной системе. Осуществляется дискурс о личном вкладе педагога в развитие каждого учащегося, его возможностей [6]. С одной стороны, педагог работает по стандартам образования, выполняя социальный заказ, в обязанности входит также принятие во внимание индивидуальности каждого ребенка. С другой стороны, появившееся множество «воспитателей» и «учителей» в интернете непосредственно влияет на подрастающее поколение, порой не в лучшую сторону. Дети растут сами, аскетично взрослеют, тихо сидя в своей комнате, изучая просторы социальных сетей и не нуждаясь в советах взрослых. Можно предположить, что следующее поколение, выросшее на интернете, и вовсе не будет испытывать потребность в образовании своих воспитанников, обращаясь к своему жизненному опыту взросления.

По указанным фактам ясно, что миссия педагога достаточно непростая. Однако на сегодняшний день все же педагог остается субъектом образовательного процесса, созданного в условиях естественной и искусственной социальности. В данном случае мож-

но говорить о гибридной субъектности педагога, так как именно такой вариант наиболее приемлем в условиях виртуального и реального формата общения.

Понятие «субъектность» Н.Е. Щуркова понимает как межпредметную категорию, обозначающую носителя сознания, волеизъявления [15]. По мнению М.В. Цветковой, субъектность – это «особой вид активности, посредством которой субъект воспроизводит свой внутренний мир во внешнем субъектном мире» [13]. Субъектность педагога подразумевает его активность во взаимодействии, в отношениях с учащимися. Являясь менеджером образовательного процесса, педагог напрямую участвует в усвоении знаний молодых людей, в процессе познания истины. Он помогает своим воспитанникам производить осознанный выбор действий, отдавать себе отчет в поступках и действиях, которые они совершают в социуме, информационно-образовательном пространстве.

Е.Ф. Сивашинская связывает субъектность с индивидуальностью личности, которой присущи такие качества, как самостоятельность, творчество, саморегуляция, рефлексия. Это есть человеческая возможность стратегически мыслить, формулировать цели, осознавать мотивы [10]. Подобные новообразования присутствуют, главным образом, только у взрослого человека, обладающего знаниями, жизненным опытом, так как способность быть субъектом не дается изначально природой, ее можно развить постепенно и целенаправленно в процессе определенных усилий. В таком процессе появляется возможность осмысливать и соотносить свое «Я» с «Я» других, окружающих людей. Это помогает осознавать субъектность окружающих, в том числе и обучающихся.

Понимание субъектности применительно к педагогу не сводится к вседозволенности и бесконтрольности профессионального поведения в отношениях с учащимися, волеизъявительному жизненному участию в детской судьбе. В социальном окружении растущий человек может выделяться как субъект, проявляя уже приобретенные индивидуальные свойства и личностные качества. Эти социальные новообразования, «представляющие собой системное личностное приобретение, соответствующее конкретному возрастному периоду, которое определяет новый взгляд человека на мир, необходимо развивать и дальше, совершенствовать и корректировать в различных определенных и неопределенных социальных ситуациях» [5, с. 110]. Педагогу необходимо учитывать потенциальные возможности каждого подопечного, помогать становиться субъектом своей деятельности, отношений, мировоззрения, создателем собственной жизни.

Исходя из предпосылок, которые определяют развитие субъектности индивида (педагога, обучающегося), необходимо рассмотреть понятие «гибридная субъектность». Гибридность – понятие, отражающее явление разнообразия субъективных признаков, которые способны объединяться, совмещаться в одно целое, что дает возможность получить новый продукт либо результат этого слияния [4; 11]. Гибридность совмещает в себе признаки различных субъектов [2].

Всемирная сеть объединяет в себе различные объекты человеческой и нечеловеческой природы (акторы), однако акторы сами могут представлять собой сеть взаимоотношений, которые и определяют их сущность и поведение [7]. Так выделяют гибридность пространства, среды, национальную гибридность и т.д. Социальный гибрид сочетает в себе разнообразие существенных признаков, действий, возможностей, обладая достаточно высокой жизнеспособностью, представляет интерес для общества [3]. Гибридная субъектность подразумевает набор знаний, умений, качеств, необходимых для современного человека, жизнь которого протекает не только в обычной видимому глазу ситуации, но и в искусственной социальности, взаимодействуя с искусственной личностью.

Существует мнение ученых, что «искусственная социальность представляет собой эмпирический факт участия агентов искусственного интеллекта в социальных взаимодействиях в качестве активных посредников или участников этих взаимодействий» [9, с. 37]. Из определения видно, что основой такой социальности может выступать устрой-

ство, работа которого связана с искусственным интеллектом, его проявлением в электронной сети.

Совмещая понятия «гибридность», «субъектность» и «искусственная социальность» мы обращаем свое исследование к педагогу, проявлению его гибридной субъектности в искусственной социальности. Образ такой субъектности связан с разнопорядковыми характеристиками его сущности. «С появлением искусственной социальности вполне можно причислить субъектность, специфическими средствами выражения которой в чате, блоге или мультипользовательских мирах выступают названия действий говорящего от 3-го лица» [13, с. 23]. В данном случае речь может идти об «искусственном педагоге» (искусственном интеллекте), способном обучать других людей.

По мнению Н.Е. Щурковой, субъект – это тот, кто воспринимает, воздействует, преобразует, и кого нельзя использовать в качестве средства [15]. Педагог как субъект с качествами гибридности способен как воспринимать другого (учащегося, ребенка), так и воздействовать на него. Однако в искусственной социальности роль педагога усложняется. Ему необходимо учитывать факторы, оказывающие влияние на развитие растущего человека. В условиях социальной действительности такое явление, как «искусственная социальность», никуда не «спрячешь» от детского познавательного интереса, не уничтожишь, идет интенсивное ее развитие и далее. Следовательно, задача педагога научить жить растущего человека с этим созданным монолитом с огромным образовательным и непредсказуемым потенциалом. Остаются нерешенными на сегодняшний день вопросы о взаимодействии живого человека с искусственной личностью и принадлежности роли субъекта в данном случае.

На рисунке отображены связи гибридной субъектности педагога во взаимодействии с обучающимся. Педагог здесь представлен как субъект влияния, восприятия, воздействия и субъект-катализатор (рис.).

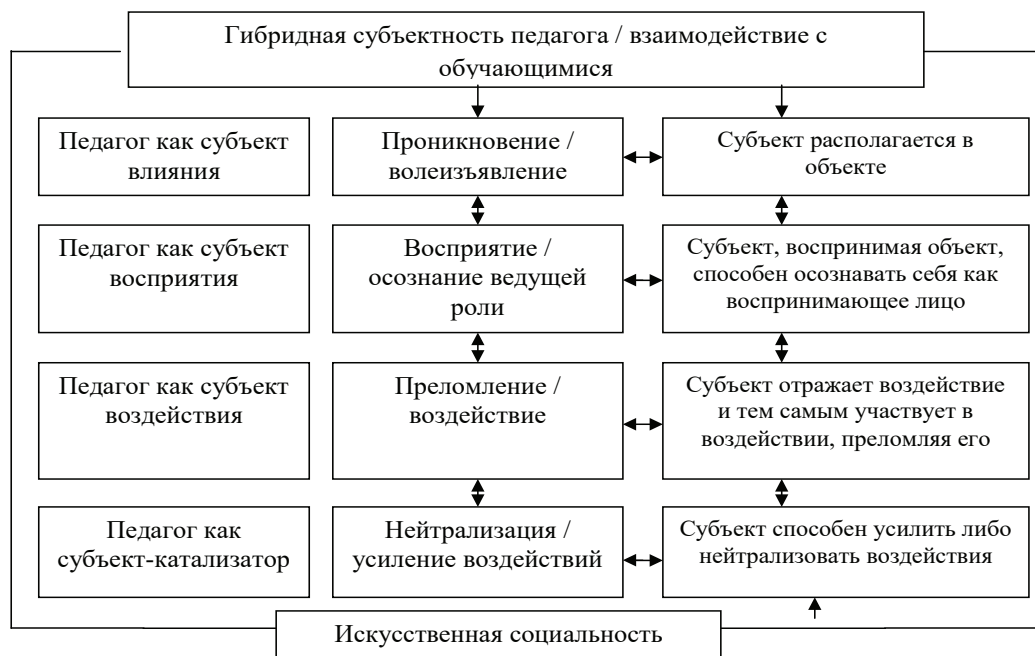


Рис. Связь гибридной субъектности педагога во взаимодействии с обучающимся

Связывая гибридную субъектность педагога с искусственной социальностью, можно обозначить условия, при которых такая субъектность будет проявляться в информационном пространстве, реальном социуме.

Одним из условий является *соблюдение независимости от воли другого человека, искусственной личности и влияния на формирование собственной точки зрения*. В настоящее время проведено много исследований, посвященных изучению человеческого мозга и его функций (естественного интеллекта). Исследованы сложные связи, «управляющие воздействия на поведение человека, включая его эмоциональную составляющую» [12, с. 521]. Чтобы данное условие выполнялось, субъекту необходимо иметь свою точку зрения, уметь отстаивать ее, аргументировать свои идеи, мысли. Имея значительный жизненный опыт, педагог способен на оценку окружающего реального и виртуального мира, он обладает мотивацией к деятельности, знаниями по многим вопросам, в отличие от обучающихся, которые только познают социальное пространство. Гибридная субъектность педагога очевидна.

Другим условием выступает *наличие чувства ответственности за свои ошибочные действия*. Педагог в высокой степени несет ответственность за своих подопечных, поэтому недопустимо допускать им ошибочные варианты решений, руководствуясь мнением искусственной личности. Однако есть вероятность ошибочных действий педагога в социальных сетях либо в реальной педагогической практике. Ответственность за это всегда несет сам педагог. Признание собственных ошибок – процесс, требующий высокого уровня самоанализа и рефлексии совершаемых действий и поступков, что присуще только педагогу. Согласно исследованиям, понятия субъектности и рефлексии находятся в определенном соотношении, взаимосвязи, которая формируется по принципу дополняемости. «Субъектность конкретизируется через рефлексивность, которая раскрывает содержание сознания, ее место и роль в субъективной реальности сознания» [13, с. 23]. Таким образом, субъектность педагога выступает необходимым фактором работы с учащимися.

Являясь субъектом образовательного процесса, *педагог должен обладать устойчивой адекватной самооценкой*, так как уже имеет определенный статус, уровень образованности, культуры. Искусственная социальность преподносит разные модели поведения индивидов в виду доступности для восприятия и образовавшихся возможностей в интернете. По свидетельствующим фактам, «потребляются не только материальные вещи, но целые разнообразные образцы проживания жизни (статусы, системы ценностей, идеологии, политические взгляды, культурные предпочтения). Не обязательно переживать какие-либо кризисы личностного становления, можно применять готовые модели существования» [1, с. 45]. Ценностная дихотомия таких моделей для молодого человека не всегда не представляется возможной. Задача педагога – произвести «сортировку» реального и нереального, возможного и невозможного, принять превентивные меры в работе с учащимися по усвоению предложенных моделей. Процесс коммуникации так же своеобразен: нет видимой зоны общения, жесткой фиксации (регистрации) собеседника, требований от пользователей к корректному применению диалога. Сохранить собственное достоинство бывает сложно. Однако педагог с уже сформировавшейся психикой способен сохранять равновесие между реальными и нереальными вариантами развития событий, отделять ложь от правды, приемлемые поступки от неприемлемых. Гибридная субъектность в таких случаях присуща, как правило, только педагогу.

Следующее условие, при котором субъектность педагога будет проявляться в информационном пространстве, – *это умение выразить свое мнение, быть выслушанным и принятым серьезно*. Педагог, обладающий определенными техническими навыками, способен высказываться по различным проблемам, развивать деловые отношения и просто выступать в поддержку и защиту учащихся. В искусственной информационной социальности любой человек может заявить о себе, изложить свою жизненную про-

блему, дать оценку событий. В данном случае необходимо иметь коммуникативные навыки, которые проявляются в построении письменной речи, понимании ценности слова как феномена, адекватном использовании языковых средств, изложении мыслей таким образом, чтобы достичь взаимного понимания, сопереживания, «со-знания», «со-мыслия», «со-творчества», «со-бытия». Однако названные дефиниции могут относиться не только к формам общения в интернете (эмоциональная насыщенность чата и деловая веб-страница) и характеризовать не только компьютерно-опосредованную коммуникацию (так, многие из названных признаков относятся и к устному молодежному жаргону) [14].

У педагога есть возможность устанавливать свои приоритеты, согласно той миссии, которую он выполняет без навязывания других поведенческих образцов. Право выбора в ситуациях вынужденного действия сохраняется за педагогом с учетом его профессиональной подготовки. У взрослого есть возможность устанавливать свои правила, предлагать условия создания информационного продукта. Именно он контролирует процесс созревания растущего человека, определяет, что читать на страницах интернета, решает проблемы подрастающего поколения, выбирает развлекательный сегмент. Педагог как взрослый выступает субъектом образовательной деятельности.

Таким образом, сохранение педагогом субъектности с признаками гибридности в искусственной социальности сочетается с развитием субъектности обучающихся. Бинарное взаимодействие направлено на развитие личностных качеств, способствующих укреплению позиции субъектности, формированию собственной мысли на основе анализа знаний, в том числе «электронных», рефлексии своих действий.

Связывая гибридную субъектность педагога с искусственной социальностью, нами выделены условия, при которых педагогическая деятельность будет осуществляться наиболее эффективно: соблюдение независимости от воли другого человека, искусственной личности и влияния на формирование собственной точки зрения; наличие чувства ответственности за свои ошибочные действия; обладание устойчивой адекватной самооценкой; умение выражать свое мнение, быть выслушанным и принятым серьезно; возможность устанавливать свои приоритеты, согласно той миссии, которую выполняет педагог, без навязывания иных поведенческих образцов. Приоритетом в реализации таких условий выступают возможности педагога, его информационная грамотность, культура, профессиональные навыки работы с подрастающим поколением.

В основе внедрения искусственно созданных цифровых объектов находятся понимание социокультурного смысла связывания искусственной социальности с образованием обучающихся, целесообразность, необходимость и безопасность /опасность «электронных процессов» в контакте с личностью как субъектом. Можно отметить открытость суждений в заданном направлении, незавершенность поиска ответа на вопрос, когда, в какой момент цифровые объекты перестанут быть таковыми и перейдут в стадию субъекта. Необходим дальнейший поиск путей внедрения новых возможностей цифровых технологий, серверов и программ в образовательный процесс, социум, жизнедеятельность человека.

### Список литературы

1. Белова Е.А. Человек в условиях социальной «прозрачности» общества // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. №82-1. С. 43–51.
2. Волков А.А., Кизилова А.С. Гибридность как отражение современного мира. Гибридное образование // Science Time. 2016. №12(36). С. 103–108.
3. Володенков С.В., Федорченко С.Н. Цифровые технологии и искусственный интеллект в современной политике: учебник. М., 2024.

4. Жилинская Е.В. Гибридность как основной концепт современных исследований культуры и идентичности // *Juventus in litteratura: материалы 78-й научной конференции студентов, магистрантов и аспирантов БГУ, Минск, 22 апреля 2021 г.* Минск, 2021. С. 79–84.
5. Завьялова И.Ю. Социальная ситуация развития как критерий периодизации поздних возрастов // *Психология. Психофизиология.* 2013. №1. С. 109–114.
6. Заславская О.В., Жарких Н.Г. Профессиональная личность педагога: трактовки и гипотезы // *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки.* 2017. №3(75). С. 236–241.
7. Николаева Е.М., Камалева А.М., Николаев М.С. Гибридная субъектность: интеграция естественного и искусственного в современном социально-техническом пространстве // *Казанский социально-гуманитарный вестник.* 2023. №1(58). С. 46–50.
8. Основы педагогики: учебное пособие / под общ. ред. А.И. Жука. Минск, 2003.
9. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. «Искусственный интеллект», «Онлайн-культура», «Искусственная социальность»: определение понятий // *Мониторинг.* 2019. №6(154). С. 35–47.
10. Сивашинская Е.Ф. Лекции по педагогике: интегративный курс. Минск, 2007.
11. Сидорова М.Ю. Субъектная перспектива текста в открытом Интернет-дневнике. [Электронный ресурс] // *Русский язык: исторические судьбы и современность: материалы II Международного конгресса исследователей русского языка.* М., 2004. URL: <http://www.philol.ru/~rlc2004/ru/abstracts/?id=16&type=doc>. (дата обращения: 13.10.2025).
12. Файзуллаева И.Г. Влияние Искусственного интеллекта на жизнь человека // *Academic research in educational sciences.* 2024. №5. С. 520–538.
13. Цветкова М.В. Рефлексия как форма проявления субъектности сознания // *Психология и психотехника.* 2018. №2. С. 22–29.
14. Щипицина Л.Ю. Гибридность как характерное свойство компьютерно-опосредованной коммуникации // *Вестник Череповецкого государственного университета.* 2012. №3(40). С. 91–95.
15. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М., 1998.

\* \* \*

1. Belova E.A. Chelovek v usloviyah social'noj «prozrachnosti» obshchestva // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2008. №82-1. S. 43–51.
2. Volkov A.A., Kizilova A.S. Gibridnost' kak otrazhenie sovremennogo mira. Gibridnoe obrazovanie // *Science Time.* 2016. №12(36). S. 103–108.
3. Volodenkov S.V., Fedorchenko S.N. Cifrovye tekhnologii i iskusstvennyj intellekt v sovremennoj politike: uchebnik. M., 2024.
4. Zhilinskaya E.V. Gibridnost' kak osnovnoj koncept sovremennyh issledovanij kul'tury i identichnosti // *Juventus in litteratura: materialy 78-j nauchnoj konferencii studentov, magistrantov i aspirantov BGU, Minsk, 22 aprelya 2021 g.* Minsk, 2021. S. 79–84.
5. Zav'yalova I.Yu. Social'naya situaciya razvitiya kak kriterij periodizacii pozdnih vozrastov // *Psihologiya. Psihofiziologiya.* 2013. №1. S. 109–114.
6. Zaslavskaya O.V., Zharkih N.G. Professional'naya lichnost' pedagoga: traktovki i gipotezy // *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki.* 2017. №3(75). S. 236–241.
7. Nikolaeva E.M., Kamaleeva A.M., Nikolaev M.S. Gibridnaya sub'ektnost': integraciya estestvennogo i iskusstvennogo v sovremennom social'no-tekhnicheskom prostranstve // *Kazanskij social'no-gumanitarnyj vestnik.* 2023. №1(58). S. 46–50.
8. Osnovy pedagogiki: uchebnoe posobie / pod obshch. red. A.I. Zhuka. Minsk, 2003.
9. Rezaev A.V., Tregubova N.D. «Iskusstvennyj intellekt», «Onlajn-kul'tura», «Iskusstvennaya social'nost'»: opredelenie ponyatij // *Monitoring.* 2019. №6(154). S. 35–47.
10. Sivashinskaya E.F. Lekcii po pedagogike: integrativnyj kurs. Minsk, 2007.
11. Sidorova M.Yu. Sub'ektnaya perspektiva teksta v otkrytom Internet-dnevnikе. [Elektronnyj resurs] // *Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost': materialy II Mezhdunarodnogo kongressa issledovatelej russkogo yazyka.* M., 2004. URL: <http://www.philol.ru/~rlc2004/ru/abstracts/?id=16&type=doc>. (дата обрashcheniya: 13.10.2025).

12. Fajzullaeva I.G. Vliyanie Iskustvennogo intellekta na zhizn' cheloveka // Academic research in educational sciences. 2024. №5. S. 520–538.

13. Cvetkova M.V. Refleksiya kak forma proyavleniya sub"ektnosti soznaniya // Psihologiya i psihotekhnika. 2018. №2. S. 22–29.

14. Shchipicina L.Yu. Gibridnost' kak harakternoe svojstvo komp'yuterno-oposredovannoj kommunikacii // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. №3(40). S. 91–95.

15. Shchurkova N.E. Praktikum po pedagogicheskoj tekhnologii. M., 1998.



### ***The hybrid subjectivity of teacher in the context of artificial sociability***

*The essence and correlation of hybrid subjectivity of teacher and artificial sociability, developed at the modern stage of society development, are revealed. The studies in the sphere of objects' hybridization, the ideas of development of artificial sociability and the theories of personality's subjectivity are considered as the theoretical and methodological basis. There are stated the conditions, the subjectivity of teachers will manifest in the information space and the realistic society in their context.*

Keywords: *hybridity, subject, hybrid subjectivity, teacher, artificial sociability.*

(Статья поступила в редакцию 29.11.2025)

**А.А. РОЗАР**  
**Волгоград**

### **ДВИЖЕНИЕ ПЕДАГОГОВ-НОВАТОРОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ СОВЕТСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ 1985–1991 гг.**

*Произведен ретроспективный анализ деятельности движения педагогов-новаторов в период 1985–1991 гг. Отражено влияние движения педагогов-новаторов на идеи и педагогическую практику учителей на территории СССР.*



Ключевые слова: *модернизация образования, педагоги-новаторы, образовательная политика, педагогическая практика, реформа образования.*

Время, зафиксированное в общественном сознании как «перестройка», продолжает сегодня волновать наших соотечественников. Именно в нем они пытаются обнаружить пропущенные «развилки развития» общества, истоки нынешних успехов и неудач отечественного образования. Одним из заметных феноменов «перестроечного периода» истории российского историко-педагогического процесса было движение педагогов-новаторов. Оно получило яркий старт в годы горбачевских реформ и пережило стремительный закат в постперестроечное время. Данное движение стало предметом

историографического анализа уже на рубеже XX–XXI вв., однако до сих пор не рассматривалось в контексте советской образовательной политики. Более того, для изучения движения педагогов-новаторов обычно не применялась междисциплинарная методология, то есть оно рассматривалось, преимущественно, как чисто педагогический феномен, без привлечения концепций и объяснительных моделей, сложившихся в других социально-гуманитарных науках.

Отсюда возникает необходимость ретроспективного анализа движения педагогов-новаторов посредством использования таких теоретических конструктов, как теория модернизации и «теория догоняющего развития» [1; 5]. Благодаря применению названного инструментария поиски советских педагогов второй половины 80-х гг. XX в. становятся продуктом модернизационных процессов в отечественном обществе, выступают как проявление стремления страны «догнать и перегнать» Запад. Становится ясно, что в период с 1985 по 1991 год была предпринята последняя попытка модернизировать «реальный социализм» и его образовательную систему. Как показывает анализ источников и научной литературы, горбачевские реформы по-разному были встречены не только партийно-государственным истеблишментом, но и представителями педагогической науки и общественными деятелями. Одна часть образовательного сообщества позитивно приняла «перестройку», другая видела в ней разрушение единой советской системы образования и причину ухудшения качества образования в стране. В развитии данной политики в сфере образования выделяются ряды этапов, охарактеризованных Э.Д. Днепровым следующим образом: противостояние (середина 1985 – май 1987 г.); подготовка реформы (июнь 1987 – июль 1988 г.); общественное принятие реформы (август – декабрь 1988 г.); зависание реформы (январь 1989 – июль 1990 г.); запуск реформы в Российской Федерации (с августа 1990 г. и ее законодательное утверждение в июле 1992 г.) [2].

Согласившись с указанной периодизацией, заметим, что начальной точкой реформ как раз и стал подъем в 1985 году общественно-педагогического движения как актора, оказавшегося способным влиять на образовательную политику и состояние народного образования в СССР. Центром данного движения стала «Учительская газета», которую возглавлял В.Ф. Матвеев. Большой вклад в развитие данного движения также внесли такие известные ученые и публицисты, как С.Л. Соловейчик и А.И. Адамский. 18 октября 1986 года в «Учительской газете» был опубликован манифест педагогов-новаторов «Педагогика сотрудничества». Суть данного направления в педагогической мысли заключалась в том, что учебно-воспитательный процесс должен быть построен на принципах диалога учителя и обучаемых в интересах развития творческой личности и «социально-зависимой» самостоятельности. Центральными положениями педагогики сотрудничества являлись следующие постулаты: 1) совместная деятельность учителя и ученика; 2) обучение без принуждения; 3) индивидуальный подход к каждому ученику; 4) обучение в зоне ближайшего развития; 5) свободный выбор ученика в рамках его учебной деятельности. Основными представителями данного направления были известные педагоги и ученые (В.Ф. Шаталов, Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, М.П. Щетинин и др.) [1], которые стали известны на весь СССР. Идеи педагогов-новаторов активно доносили до всей общественности СССР с помощью советских средств массовой информации в лице советского телевидения и печати. Они вызвали интерес многих педагогов в Советском Союзе к изучению, применению и разработке инновационных методик и подходов в целях повышения своего профессионального уровня и последующего применения в образовательном процессе.

Педагоги-новаторы стали активно проводить семинары в Москве и других городах СССР, где представляли идеи «педагогики сотрудничества» для больших масс учительства и советской общественности [6]. Новаторские педагогические идеи активно поддерживали и развили педагоги-практики, такие как Т.И. Гончарова, Н.П. Гузик, А.Ф. Ива-

нов и др. Однако движение педагогов-новаторов, как заметил Э.Д. Днепров, не имело своего центра единения и единой структуры, что и стало особенно заметным после распада прежде единого советского образовательного пространства.

Серьезной проблемой стала неготовность многих учителей реализовать идеи педагогов-новаторов на практике. В.В. Краевский отмечал, что «нередко приходилось наблюдать: в порядке приобщения к передовому опыту к успешно работающему учителю приезжают коллеги, сидят на уроках, все записывают. Потом по этим записям пытаются работать и... мало что получается хорошего» [3, с. 53].

Движение педагогов-новаторов актуализировало вопрос о модернизации советского образования на всех его ступенях. Одна часть образовательного сообщества СССР была нацелена на реформирование сложившейся системы, другая выступала за минимальные изменения. Так, 31 января 1987 года был принят проект нового Устава средней общеобразовательной школы, который был раскритикован педагогами-новаторами в «Учительской газете», но поддержан представителями Министерства просвещения СССР. Проект устава после критики учительской общественности не был утвержден Министерством просвещения СССР. Летом 1987 года прошел Всероссийский съезд учителей, который поддержал образовательную реформу 1984 года и обвинил учителей в том, что их неподготовленность есть основное препятствие на пути к реформе. Но в это же время в газете «Правда» выходит статья Э.Д. Днепров с призывом о коренной реформе советской школы. Попытки созыва Всесоюзного съезда будут в 1987 г. сорваны под влиянием учительского движения. Съезд будет проведен лишь в 1988 году [7].

В начале 1987 года в руководящие органы народного образования СССР стали приходить сторонники модернизации народного образования (например, первый замминистра Просвещения СССР М.А. Коробейников и др.). Осенью 1987 года произошло признание необходимости реформы центральной властью. 14 ноября 1987 года в газете «Советская культура» выходит статья Э.Д. Днепров с критикой реформы и заявлением о том, что школьная реформа «не только не разрешила ни одно из противоречий современной школы, но, напротив, обострила их, серьезно усугубив положение школьных дел». Данная статья способствовала встрече Э.Д. Днепров с секретарем ЦК КПСС Е.К. Лигачевым для обсуждения ситуации в системе народного образования и последующее выступление Е.К. Лигачева на президиуме АПН СССР, где он обозначил необходимость реформы школы и всей системы образования Советского Союза. Обсуждению реформы был посвящен пленум ЦК КПСС в феврале 1988 г., перед проведением которого прошла серия встреч-совещаний с учительской общественностью, в рамках которых обсуждались основные идеи реформы.

На пленуме ЦК КПСС в докладе Е.К. Лигачева был изложен ряд идей, которые стали «партийными установками». Было объявлено о том, что школьная реформа 1984 года оказалась неэффективной и потому нужны иные неотложные меры по реформированию образования. Среди них: 1) отказ от унификации школы; 2) отказ от традиционного понимания всеобуча и смешения его с обязательным образованием; 3) глубокая демократизация и гуманизация образовательной сферы; 4) введение дифференцированного и вариативного обучения; 5) отказ от профессионализации общеобразовательной школы и от единообразия профессионального образования; 6) широкое привлечение общественности к школьному делу и переход к концепции государственно-общественного управления системой образования; 7) необходимость выработки общегосударственной стратегии развития образования и объединения образовательных ведомств в единый Госкомитет по образованию; 8) коренная реорганизация АПН СССР; 9) вывод АПН СССР из подчинения Министерства просвещения СССР. Академия педагогических наук СССР на пленуме была раскритикована «за уход от острых проблем развития народного образования, отрыв от жизни, келейность, за отсутствие должной гласности и демократизма».

В июне 1988 г. по инициативе главы Государственного комитета СССР по народному образованию Г.А. Ягодина и его первого заместителя В.Д. Шадрикова был создан Временный научно-исследовательский коллектив «Школа», которому было дано задание и полномочия по разработке Концепции общего среднего образования. Ядро данного коллектива составили выдающиеся представители АПН СССР академики В.В. Давыдов, А.В. Петровский, член-корреспонденты Ш.А. Амонашвили, В.П. Зинченко, Б.М. Неменский и др. [4]. Проект данной концепции будет разработан, представлен и принят в рамках Всесоюзного съезда работников народного образования (20–22 декабря 1988 г.).

В 1988 году в духе идей перестройки и в интересах реализации необходимости создания площадки для успешного и грамотного обмена идеями «педагогике сотрудничества» и другими инновационными педагогическими подходами в был создан Всесоюзный совет по народному образованию во главе с В.А. Караковским, а в каждом регионе страны – соответствующий областной (республиканский) совет. В рамках данного совета проходил обмен передовым педагогическим опытом. На заседаниях данных советов учителя повышали свой профессиональный уровень. Эти советы издавали методическую литературу с изложением передового педагогического опыта. Однако данные советы не имели административных полномочий и в начале 1990-х гг. самоликвидировались [4; 5].

В 80-е гг. XX в. и первые постперестроечные годы идеи педагогики сотрудничества, стремление к экспериментальной деятельности станут основой для многих авторских школ. Примером могут служить концепции авторских школ Е.А. Ямбурга, Е.Л. Рачевского, А.Н. Тубельского, Ф.Ф. Слипченко и др., а также общеобразовательные организации, которые реализовывали программы развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Э.Д. Днепров писал: «С началом широкой реализации российской образовательной реформы, на ее прорывном этапе – в конце 1990–1992 гг., произошел мощный взрыв инновационной активности учительства. Инновационное движение стало одной из главных движущих сил реформы. Оно обрело достаточно массовый характер, стало многообразным, многоцветным. При формировании нового министерства образования России многие участники члены ВНИК «Школа» стали занимать руководящие должности в министерстве и непосредственно влияли на реализацию реформы» [7, с. 78].

Подводя итоги вышесказанному, зафиксируем следующее. Общественное движение педагогов-новаторов оказало существенное влияние на идеи и практику огромного количества педагогов в СССР и постсоветской России. Они приступили к разработке инновационных подходов к учебно-воспитательному процессу и взаимодействию в паре учитель-ученик. Размышляя и действуя в рамках концепции «педагогике сотрудничества», преподаватели стремились обеспечить диалог учителя и обучающихся в интересах развития творческой личности.

### Список литературы

1. Богуславский М.В., Милованов К.Ю. Отечественные эффективные педагогические практики второй половины XX века как Историко-Педагогический феномен // Гуманитарные исследования Центральной России. 2024. №3(32). С. 38–47.
2. Богуславский М.В. Стратегии модернизаций отечественного образования XX века: методологические аспекты // Непрерывное образование. 2014. №2(8). С. 6–10.
3. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М., 2011.
4. Зайцев В.В., Сергеев Н.К. Лучшие практики общего образования как предмет научных исследований педагогических вузов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. №10(163). С. 4–9.

5. Корнетов Г.Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и Инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х – вторая треть 1990-х гг.). Статья 2 // Историко-педагогический журнал. 2019. №2. С. 58–86.
6. Новиков С.Г. Российское воспитание XVIII–XX веков в зеркале трансдисциплинарной методологии // Пространство и время в диалоге педагогических культур: интересубъективность историко-педагогического понимания. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции XXXIV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Волгоград, 2021. С. 217–220.
7. Помелов В. Б. Движение педагогов-новаторов 1980-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2016. №4(32). С. 74–89.
8. Плещенко В.И. Социально-экономические феномены СССР: история и современность. М., 2016.
9. Ситаров В.А. История образования в России: досоветский и советский периоды // Знание. Понимание. Умение. 2019. №1. С. 201–211.

\* \* \*

1. Boguslavskij M.V, Milovanov K.Yu. Otechestvennye effektivnye pedagogicheskie praktiki vtoroj poloviny XX veka kak Istoriko-Pedagogicheskij fenomen // Gumanitarnye issledovaniya Central'noj Rossii. 2024. №3(32). S. 38–47.
2. Boguslavskij M.V. Strategii modernizacij otechestvennogo obrazovaniya XX veka: metodologicheskie aspekty // Nepreryvnoe obrazovanie. 2014. №2(8). S. 6–10.
3. Dneprov E.D. Novejshaya politicheskaya istoriya rossijskogo obrazovaniya: opyt i uroki. M., 2011.
4. Zajcev V.V., Sergeev N.K. Luchshie praktiki obshchego obrazovaniya kak predmet nauchnyh issledovanij pedagogicheskix vuzov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. №10(163). S. 4–9.
5. Kornetov G.B. Pedagogi-novatory, novoe pedagogicheskoe myshlenie i Innovacionnoe dvizhenie v otechestvennom shkol'nom obrazovanii (vtoraya polovina 1980-h – vtoraya tret' 1990-h gg.). Stat'ya 2 // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2019. №2. S. 58–86.
6. Novikov S.G. Rossijskoe vospitanie XVIII–XX vekov v zerkale transdisciplinarnoj metodologii // Prostranstvo i vremya v dialoge pedagogicheskix kul'tur: intersub'ektivnost' istoriko-pedagogicheskogo ponimaniya. Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii XXXIV sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoi nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoj pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya. Volgograd, 2021. S. 217–220.
7. Pomelov V. B. Dvizhenie pedagogov-novatorov 1980-h godov: k 30-letiyu pedagogiki sotrudnichestva // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2016. №4(32). S. 74–89.
8. Pleshchenko V.I. Social'no-ekonomicheskie fenomeny SSSR: istoriya i sovremennost'. M., 2016.
9. Sitarov V.A. Istoriya obrazovaniya v Rossii: dosovetskij i sovetskij periody // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2019. №1. S. 201–211.



### ***The movement of innovative teachers in the context of implementation of the Soviet educational policy of the 1985-1991s***

*The retrospective analysis of the activity of the innovative teachers' movement in the period of the 1985-1991s is conducted. There is reflected the influence of the movement of innovative teachers on the ideas and the pedagogical practice of teachers in the territories of the USSR.*

*Keywords: modernization of education, innovative teachers, educational policy, pedagogical practice, educational reform.*

(Статья поступила в редакцию 15.11.2025)

## ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**И.В. ГОЛОВИНА**  
Москва

### АНАЛИЗ ПРАКТИК ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Представлен результат рефлексивного изучения опыта формирования единого образовательного пространства высшего педагогического образования на основе анализа реально происходящих процессов развития системы профессиональной подготовки педагога в современных условиях. Выявлены ключевые проблемы и перспективы развития высшего педагогического образования в условиях современных требований и новых вызовов.*



Ключевые слова: *высшее педагогическое образование, система подготовки педагогических кадров, единое образовательное пространство высшего педагогического образования, процесс формирования единого образовательного пространства.*

В современной социально-экономической ситуации именно образование становится основой укрепления суверенитета страны, фундаментом развития личности обучающихся с позиции формирования мировоззрения, ценностных ориентиров, функциональной компетентности и готовности к решению жизненных проблем у подрастающего поколения, а педагог в актуальном контексте реализации образовательной деятельности – ключевой фигурой. Одним из определяющих факторов в процессах модернизации системы образования являются преобразования в системе подготовки педагогических кадров как фундамента в создании будущего общества страны.

В связи с этим формирование единства пространства высшего педагогического образования следует рассматривать в качестве ключевого направления в укреплении единого образовательного пространства страны как генеральной линии государственной образовательной политики Российской Федерации [6; 10; 14].

Создание единого образовательного пространства высшего педагогического образования основано на реализации согласованных содержательных характеристик и результатов деятельности университетов, ведущих подготовку педагогических кадров, в том числе посредством внедрения единой структуры и содержания программ педагогического бакалавриата, общих подходов к процедурам оценки готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности, синхронизации средовых условий подготовки педагогов и другое. Работа по обновлению содержания программ высшего педагогического образования затрагивает вопросы универсализации и унификации программ на основе современных требований к профессиональным компетенциям и личностным качествам учителя. Это достигается путем согласования структурных и содержательных компонентов деятельности университетов в процессе взаимодействия различных субъектов образовательного пространства. Результатом такого согласования становится «конвенциональный стандарт» подготовки учителя, принятый профессиональным сообществом и реализуемый на практике [9].

Актуальность проведения анализа опыта построения единого образовательного пространства высшего педагогического образования определена значимостью данного процесса как ключевого направления государственной образовательной политики и

необходимостью формирования содержательно-смыслового единства для поиска путей решения и преобразования затруднений в новые ресурсы для укрепления отечественной системы образования.

Идеи единства образовательного пространства находятся в зоне пристального внимания современных исследователей и практиков образования [8]. Осмысление системы образования с позиции пространственного подхода имеет социальные предпосылки и приоритетные задачи укрепления образовательного суверенитета страны. Проблематика организационно-управленческого обеспечения деятельности сегодня признается многими учеными как ключевая для понимания способов достижения ее результативности. Особенно актуальной данная проблематика становится в периоды реформирования той или иной отрасли, традиционно имеющей как высокий инновационный потенциал, так и повышенную конфликтность [3]. Сегодня в период восстановления единства и преемственности национальной системы высшего педагогического образования вузам, осуществляющим подготовку учителей, крайне необходима стратегия накопления согласий, понимания общности действий и развития горизонтов совместности при сохранении уникальности каждого университета [4]. На основе обобщения ключевых характеристик и интерпретации имеющихся подходов сформулировано определение понятия «образовательное пространство высшего педагогического образования» как компонента профессионально-образовательного пространства. Данный феномен понимается нами как «целостная интегративная единица структурированной реальности профессионального образования, включающая образовательные организации высшего образования, деятельность которых направлена на подготовку педагогических кадров для суверенной системы отечественного образования» [5, с. 81].

Система высшего педагогического образования как фундаментальный компонент единого образовательного пространства использует современные механизмы в процессе трансформации системы подготовки учителей, основанные на обсуждении, договоренностях и признании профессиональным сообществом согласованного структурно-содержательного наполнения программ высшего педагогического образования [2].

Изучение современных научных проектов по проблемам унификации содержания программ подготовки учителей выявило три основных направления исследований: единые ценностно-смысловые и культурные ориентиры [1], единое понимание содержания общепрофессиональных (универсальных педагогических) компетенций [12], унификация содержания основных профессиональных образовательных программ педагогического бакалавриата [13].

В настоящем исследовании предложен организационно-управленческий вектор, направленный на обеспечение единства усилий всех участников образовательного процесса по достижению целей высшего педагогического образования на основе методологии совместной распределенной деятельности. В этом контексте следует отметить работу А.М. Короткова, Е.В. Данильчук, Л.Н. Бобровской и др., в которой феномен совместной распределенной деятельности рассматривается как центральное понятие и преобразован из психологического термина в профессионально-педагогический; определены методологические и технологические основы ее организации; исследованы особенности, принципы и методы данного процесса [11]. В исследовании представлен опыт организации совместной распределенной деятельности в реализации сетевых проектов и выделены ее этапы: вхождение в сетевое профессиональное взаимодействие, этапы репродуктивного и продуктивного сетевого взаимодействия. Исследователи отмечают высокий уровень совместности на продуктивном этапе, где управляемое взаимодействие трансформируется в самоуправляемое на основе общности целей и смыслов при сохранении автономности каждого субъекта. Методология совместной распределенной деятельности в формировании единого образовательного пространства позволяет трактовать данный процесс как «согласованность целого и входящих в него компонентов, ког-

да каждый участник взаимодействия внутри системы полностью реализует свои возможности» [7, с. 5].

Таким образом, анализ публикаций по проблеме формирования единства высшего педагогического образования показал высокий методологический, теоретический, организационный и технологический потенциал применения методологии совместной распределенной деятельности, что определяет необходимость изучения имеющихся практик внедрения единых подходов на основе распределения задач и организации совместной деятельности.

**Целью работы** является анализ реальных практик формирования единого образовательного пространства высшего педагогического образования.

Цель статьи определила следующие **методы**:

- комплексный анализ научных материалов по проблематике статьи, нормативных правовых документов, регламентирующих образовательную деятельность;
- интерпретационный и сравнительный анализ практической реализации процесса формирования единого образовательного пространства высшего педагогического образования;
- систематизация материалов по реализации практик формирования единого пространства высшего педагогического образования на основе результатов комплексного анализа с позиции определения проблем и перспектив данного процесса.

Создание единого и целостного образовательного пространства высшего педагогического образования с позиции нормативного регулирования [6; 14] и проектирования содержания подготовки [10] ведется с 2020 года. В Федеральном законе от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» единое образовательное пространство определяется как основной принцип государственной образовательной политики, при этом характеристики единства пространства в данном документе отсутствуют. Следует также отметить, что государственные ориентиры в реализации стратегии развития образования предлагают нормативные подходы к процессу формирования единого образовательного пространства, определяя единство обучения и воспитания как основу развития и сохранения уникальных региональных особенностей в области образования на базе отечественных педагогических традиций в реализации профессиональной деятельности учителем. В то же время можно зафиксировать дефицит научно обоснованных механизмов, способствующих формированию единого образовательного пространства, определяющих согласование ценностей и смыслов преобразований, тем самым укрепляющих суверенитет отечественной системы образования.

В связи с выделенными стратегическими направлениями развития отечественной системы образования генеральной линией в исследовательской и образовательной практиках является поиск современных подходов к согласованию структурно-содержательных основ программ подготовки педагогов. Процесс разработки и внедрения единых подходов к структуре и содержанию образовательных программ высшего педагогического образования («Ядро высшего педагогического образования») ведется в профессиональном сообществе с 2021 года. С позиции настоящего исследования данный процесс следует рассматривать как совместную работу вузов по формированию единого образовательного пространства в системе высшего педагогического образования.

Реализация деятельности, направленной на разработку единого содержания программ педагогического бакалавриата, включала процесс обсуждения и согласования общей единой основы программ подготовки педагогических кадров экспертами из образовательного и научного педагогического сообщества. В результате совместной работы ученых и практиков (более 350 экспертов), основанной на тщательном анализе и систематизации существующих подходов к проектированию программ подготовки будущего учителя, на обобщении мнений экспертов, согласовании обязательных структур-

но-содержательных характеристик программ педагогического бакалавриата, было разработано Ядро высшего педагогического образования (в формате методических рекомендаций) [10], реализуемое университетами, ведущими подготовку педагогов. Объединение усилий, ресурсов и возможностей для достижения цели формирования единого пространства высшего педагогического образования определило общий образовательный фундамент формирования профессиональной готовности учителя, при этом сохранив самостоятельность и автономность образовательных организаций в части реализации своих педагогических традиций, образовательной самобытности.

Ключевыми направлениями работы по реализации Ядра в условиях применения совместной распределенной деятельности явились:

- общность понимания смыслов единства в подготовке будущего учителя, интериоризация целей и принципов Ядра всеми участниками взаимодействия (согласование ценностно-смысловых оснований образовательного пространства высшего педагогического образования);
- выявление общего (инвариантного) компонента образовательных программ педагогического бакалавриата, определение задач и действий по формированию единой структурно-содержательной основы подготовки будущего учителя (согласование содержательных характеристик образовательного пространства высшего педагогического образования);
- согласование обязательных необходимых ресурсов подготовки педагогических кадров в части кадрового, научного, методического, технологического, материально-технического обеспечения, определения и описания обязательной системы коммуникаций (согласование ресурсных условий образовательного пространства высшего педагогического образования).

Следует подчеркнуть, что работа, направленная на согласование смыслов, целей, ресурсов, позиций и функций формирования единства в системе подготовки будущего учителя, характеризуется открытостью и реализует публичные процессы коммуникации и сотрудничества участников профессионального сообщества. Однако открытость коммуникации в образовательном пространстве высшего педагогического образования, где университеты, ведущие подготовку педагогических кадров, выступают как коллективные субъекты, реализующие «конвенционный стандарт» подготовки учителя, не всегда обеспечивает единство при осуществлении образовательного процесса в самих вузах. Это требует последовательного формирования единства при реализации программ подготовки учителя внутри университетов на основе механизмов совместной распределенной деятельности.

Одной из реальных практик формирования единого образовательного пространства высшего педагогического образования является организация анализа и обсуждения результатов научно-исследовательских работ педагогических вузов в рамках ежегодной научно-практической конференции «От научных исследований к образовательной политике», направленной на выявление инновационных научно обоснованных решений и разработок для системы образования. За 4 года проведения конференции были обсуждены около 500 научных проектов педагогических университетов, ежегодно в анализе результатов научных проектов принимали участие более 400 специалистов-экспертов. Площадка конференции дает возможность демонстрации результатов научно-исследовательских работ педагогических вузов, где в условиях экспертного обсуждения с практиками и экспертами в области образования (представители органов управления образованием, руководители образовательных организаций различного уровня, ученые и практики системы образования) формируется единое смысловое поле развития исследовательского поиска в области педагогической науки.

Конференция как открытая коммуникационная площадка создает условия для инициации *коллективной рефлексии*, определяющей возможности педагогической науки

для образовательной практики, что способствует сближению научной мысли с практикой образовательных организаций. Формат взаимодействия является средством обмена результатами научного поиска и распространения потоков научной информации, согласования ресурсов в решении актуальных востребованных исследовательских задач. В условиях *коммуникации и взаимодействия* участников образовательного пространства происходит интеграция ресурсов исследовательских коллективов, распределение задач для достижения целей развития системы образования регионов и страны.

Данный вектор деятельности характеризуется открытостью научно-педагогического пространства, вовлеченной коммуникацией и *согласованно-ответственным сотрудничеством участников*, что позволяет оценить данную работу как деятельностно-направленную, ориентированную на реализацию научной деятельности в рамках единых целевых и ценностно-смысловых установок и требований. Процесс организации и развития совместной деятельности в исследовательской работе педагогических вузов базируется на механизмах ресурсного и задачного распределения действий на основе вариативных практик взаимодействия, инновационность которых задается смысловым анализом предлагаемой извне цели деятельности и совместной ее интерпретации.

Организация совместных действий при реализации научно-исследовательских проектов обеспечивает единство подходов к научному и научно-методическому обоснованию и сопровождению процесса функционирования единого образовательного пространства на основе совместных усилий и ресурсов, что создает развитие и устойчивость отечественной суверенной системы образования.

Работа, направленная на объединение исследовательских ресурсов и формирование единой основы реализации научной деятельности, производит уточнения и изменения в содержании научной деятельности педагогических вузов, ориентированной на решение задач государственной образовательной политики и практики, что обеспечивает стратегическое развитие отечественной системы образования.

Таким образом, системно организованный процесс по формированию единого пространства высшего педагогического образования реализует современные требования государственной образовательной политики. Идеология совместной распределенной деятельности обеспечивает формирование единства образовательного пространства высшего педагогического образования на основе согласования, сотрудничества и взаимодействия при проектировании и реализации единых норм и регламентов в разных направлениях деятельности субъектов. Это позволяет в условиях *солидарного созидания и согласованной совместной деятельности* формировать образовательное единство страны.

Следует отметить, что обновление содержания подготовки педагога не устраняет традиционные подходы к осуществлению подготовки преподавателя, реализуемые в вузах, часто направленные на сохранение и укрепление собственных педагогических традиций. Современные подходы расширяют возможности педагогов и обучающихся: для преподавателей – в части гармонизации процессов обучения, сосредоточении на основных компонентах программы, сравнимости оценивания образовательных результатов, а для обучающихся – в части обеспечения равного доступа, равных возможностей к качественному образованию, возможностей академической мобильности.

Реализация единых подходов в деятельности педагогических вузов в образовательной и научной сферах играет ведущую роль в формировании образовательного единства, что обусловлено миссией системы высшего педагогического образования. Формирование единого образовательного пространства высшего педагогического образования как части целостного образовательного пространства страны на основе совместной распределенной деятельности обеспечивает решение ключевых задач государственной образовательной политики Российской Федерации и укрепления суверенитета отечественного образования.

### Список литературы

1. Басюк В.С., Казакова Е.И., Врублевская Е.Г. К вопросу о ядре педагогического образования в классическом университете // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2023. Т. 21. №3. С. 7–27.
2. Взаимодействие педагогических вузов как механизм формирования единого пространства подготовки учителя / Х.А.С. Халадов, И.В. Головина, Т.Ю. Медведева // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2023. Т. 6. №3(22). С. 21–30.
3. Головина И.В. Категории «единство» и «многообразие» в фокусе современных педагогических исследований // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. №2(104). С. 117–131.
4. Головина И.В. Применение методологии совместной распределенной деятельности для обеспечения единства структуры и содержания программ высшего педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. 2024. №5. С. 96–109.
5. Головина И.В. Феномен образовательного пространства высшего педагогического образования с позиции пространственного подхода // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2025. №1(126). С. 78–83.
6. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, утвержденная распоряжением правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. №1688-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 12.09.2025).
7. Коротков А.М., Сергеев Н.К. Интеграционные тенденции в современном российском образовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. №8(141). С. 4–10.
8. Методология единого образовательного пространства подготовки педагогов. Ярославль, 2022.
9. Опыт создания и реализации конвенционального стандарта подготовки учителя в педагогических вузах России / И.В. Головина, Т.Ю. Медведева, Г.А. Папуткова, Х.А.С. Халадов // Исследовательская трансформация педагогического образования: традиции как основа для инноваций: сборник научных трудов X Международного форума по педагогическому образованию, Казань, 29–31 мая 2024 года. Казань, 2024. С. 18–24.
10. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 14.12.2021 г. №АЗ-1100/08 «Об использовании в работе методических рекомендаций и по подготовке педагогических кадров по программам бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»). [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_409505/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/) (дата обращения: 12.09.2025).
11. Создание и использование электронных образовательных ресурсов: совместно-распределенная деятельность: коллективная монография / А.М. Коротков, Е.В. Данильчук, Л.Н. Бобровская. Волгоград, 2009.
12. Тарханова И.Ю., Харисова И.Г. Методология обеспечения преемственности результатов различных уровней профессионального педагогического образования // Человек и образование. 2021. №4(69). С. 90–102.
13. Трубина Л.А., Ерохина Е.Л. Содержание и новые формы организации предметно-методической подготовки в условиях внедрения «Ядра педагогического образования» // Наука и школа. 2022. №4. С. 34–44.
14. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 20.09.2025).

\* \* \*

1. Basyuk V.S., Kazakova E.I., Vrublevskaya E.G. K voprosu o yadre pedagogicheskogo obrazovaniya v klassicheskom universitete // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 21. №3. S. 7–27.
2. Vzaimodejstvie pedagogicheskikh vuzov kak mekhanizm formirovaniya edinogo prostranstva podgotovki uchitelya / H.A.S. Haladov, I.V. Golovina, T.Yu. Medvedeva // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 6. №3(22). S. 21–30.
3. Golovina I.V. Kategorii «edinstvo» i «mnogoobrazie» v fokuse sovremennykh pedagogicheskikh issledovanij // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2024. №2(104). S. 117–131.

4. Golovina I.V. Primenenie metodologii sovmestnoj raspredelennoj deyatel'nosti dlya obespecheniya edinstva struktury i sodержaniya programm vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2024. №5. S. 96–109.
5. Golovina I.V. Fenomen obrazovatel'nogo prostranstva vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya s pozicii prostranstvennogo podhoda // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva. 2025. №1(126). S. 78–83.
6. Koncepciya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda, utverzhennaya rasporyazheniem pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 iyunya 2022 g. №1688-r. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (data obrashcheniya: 12.09.2025).
7. Korotkov A.M., Sergeev N.K. Integracionnye tendencii v sovremennom rossijskom obrazovanii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. №8(141). S. 4–10.
8. Metodologiya edinogo obrazovatel'nogo prostranstva podgotovki pedagogov. Yaroslavl', 2022.
9. Opyt sozdaniya i realizacii konvencional'nogo standarta podgotovki uchitelya v pedagogicheskikh vuzah Rossii / I.V. Golovina, T.Yu. Medvedeva, G.A. Paputkova, H.A.S. Haladov // Issledovatel'skaya transformaciya pedagogicheskogo obrazovaniya: tradicii kak osnova dlya innovacij: sbornik nauchnyh trudov X Mezhdunarodnogo foruma po pedagogicheskomu obrazovaniyu, Kazan', 29–31 maya 2024 goda. Kazan', 2024. S. 18–24.
10. Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 14.12.2021 g. №AZ-1100/08 «Ob ispol'zovanii v rabote metodicheskikh rekomendacij i po podgotovke pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata na osnove edinyh podhodov k ih strukture i sodержaniyu («Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya»). [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_409505/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/) (data obrashcheniya: 12.09.2025).
11. Sozdanie i ispol'zovanie elektronnyh obrazovatel'nyh resursov: sovmestno-raspredelennaya deyatel'nost': kollektivnaya monografiya / A.M. Korotkov, E.V. Danil'chuk, L.N. Bobrovskaya. Volgograd, 2009.
12. Tarhanova I.Yu., Harisova I.G. Metodologiya obespecheniya preemstvennosti rezul'tatov razlichnyh urovnej professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. 2021. №4(69). S. 90–102.
13. Trubina L.A., Erohina E.L. Soderzhanie i novye formy organizacii predmetno-metodicheskoy podgotovki v usloviyah vnedreniya «Yadra pedagogicheskogo obrazovaniya» // Nauka i shkola. 2022. №4. S. 34–44.
14. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 №273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/36698> (data obrashcheniya: 20.09.2025).



### ***The analysis of practices of developing the unified educational space of higher pedagogical education***

*The result of reflexive study of the experience of forming the unified educational space of higher pedagogical education on the basis of the analysis of the realistic processes of development of the system of professional training of teachers in the modern conditions is presented. There are revealed the key issues and prospects of development of higher pedagogical education in the conditions of modern requirements and new challenges.*

Keywords: *higher pedagogical education, training system of pedagogical staff, unified educational space of higher pedagogical education, developmental process of unified educational space.*

(Статья поступила в редакцию 15.10.2025)

**С.Ю. ГЛАЗОВ,  
Р.В. ДИКОВ,  
Е.В. ДОНСКОВА,  
П.Б. ЖДАНОВИЧ,  
А.Н. СЕРГЕЕВ,  
В.Л. УСОЛЬЦЕВ**

Волгоград

**СИСТЕМА УЧЕБНЫХ И ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСКИХ  
ЗАДАНИЙ «МИКРОПРОЦЕССОРНЫЕ ПЛАТФОРМЫ В ПРОЕКТНО-  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО  
ПРОФИЛЯ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ**

*Описана система учебных и проектно-конструкторских заданий, направленных на формирование у обучающихся компетенций, связанных с созданием цифровых лабораторий, разработкой робототехнических устройств и конструированием элементов Интернета вещей. Представлена логика выстраивания системы таких заданий на основе технологии «кейс-проект-конструктор». Рассмотрены конкретные примеры заданий, которые легко адаптируются под разные запросы обучающихся и условия реализации учебного процесса.*



**Ключевые слова:** *Ардуино, естественнонаучное образование, технология «кейс-проект-конструктор», микропроцессорные технологии, педагогическое образование, проектно-исследовательская деятельность.*

Подготовка молодого поколения, готового и способного обеспечить технологический суверенитет страны, – остроактуальный запрос российского общества. Для его удовлетворения необходима перестройка всех уровней системы образования, прежде всего, педагогического, направленного на подготовку учителей естественнонаучных и технологических дисциплин. Современные учителя физики, химии, биологии, технологии, информатики должны быть способны формировать у школьников мультидисциплинарное научное знание, функциональную грамотность и STEM-компетенции, а для этого необходимо, чтобы они сами ими владели.

Поиском эффективных инновационных решений в области педагогического естественнонаучного образования занимаются многие педагоги высшей школы (Д.Е. Еремин [8], М.А. Картавых [10], Е.В. Лизунова [14], О.А. Таганова [18] и др.). Одно из активно разрабатываемых направлений связано с разработкой методических аспектов подготовки учителей к применению цифровых лабораторий (Е.А. Джалмухамбетова [7], Н.Г. Кудрявцев [13], Ф.Э. Эсетов [20] и др.) и микропроцессорных платформ с открытой архитектурой (В.А. Векслер [3], С.Ю. Глазов [5; 22], П.С. Ивлев [9], С.А. Погожих [16] и др.). Это особенно важно в условиях интенсивной цифровизации науки, культуры и производства, подготовит к которой молодое поколение обязаны современные учителя.

В ответ на современные вызовы в сфере педагогического образования в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете реализуется проект «Разработка и апробация образовательной модели подготовки будущих учителей естественнонаучных дисциплин к применению микропроцессорных платформ». Он направлен на обогащение профессиональных компетенций студентов естественнонаучных профилей проектными и исследовательскими умениями, связанными с созданием

цифровых лабораторий, автоматизации учебного эксперимента, разработки робототехнических устройств, конструирования элементов Интернета вещей. Проект также предполагает развитие у студентов методических компетенций, связанных со способностью организовывать и сопровождать образовательный процесс, направленный на формирование у школьников естественнонаучной грамотности, STEM-компетенций и гибких навыков.

Основу разрабатываемой модели составляет *система учебных и проектно-конструкторских заданий «Микропроцессорные платформы в проектно-исследовательской деятельности естественнонаучного профиля»*. Несмотря на многообразие пособий по микропроцессорным платформам с открытой архитектурой и созданию на их основе различных проектов (М. Банци [1], А.В. Белов [2], В.А. Петин [15], А.Я. Суранов [17] и др.), использовать их в качестве дидактических материалов для обучения студентов – будущих учителей естественнонаучных дисциплин затруднительно. Содержание пособий, во-первых, ограничено описанным набором монтажных схем и скетчей для стандартных проектов. Во-вторых, учебный компонент пособий адресован в основном школьникам, изучающим робототехнику, или новичкам-любителям, самостоятельно осваивающим микропроцессорные технологии, он линейен и не может адаптироваться под запрос конкретного читателя. В-третьих, отсутствуют пособия, направленные на обучение технологии Ардуино учителей естественнонаучных дисциплин. В-четвертых, во многих пособиях есть неточности и ошибки как в описаниях, так и в скетчах, что делает невозможным их воспроизведение в реальных проектах. Выявленные проблемы делают актуальной и целесообразной работу по созданию системы учебных и проектно-конструкторских заданий «Микропроцессорные платформы в проектно-исследовательской деятельности естественнонаучного профиля» (далее – система заданий) для студентов педвузов.

Методологической основой для разработки системы заданий является интеграция современных педагогических технологий – «модульное обучение» (Б. Скиннер [24], Н.Е. Качура [11] и др.), «перевернутый класс» (Д. Бергман и А. Самсу [21] и др.), «межпредметная интеграция» (Я.А. Коменский [12], И. Герbart [4], К.Д. Ушинский [19] и др.), «коллаборативное обучение» (А. Леувен и Ж. Жанссен [23] и др.), а также авторской технологии «кейс-проект-конструктор» (С.Ю. Глазов, Ю.С. Понамарева и В.Л. Усольцев [6] и др.).

Содержательной основой для разработки системы заданий является модульная *коллекция кейсов*, систематизированных в 3 группы: «Датчики, элементы и модули», «Датчиковые и модульные системы» и «Микропроцессорные устройства».

*Кейсы «Датчики, элементы и модули»* содержат информацию о конкретных типах электронных датчиков и модулей, в которых представлено базовое содержание: устройство датчика (или модуля), технические характеристики, принцип действия, рекомендации по сборке устройства на разных платах Ардуино, примеры скетчей с пошаговым описанием программного алгоритма для задач разного уровня сложности, алгоритмы и результаты калибровки датчиков. Например, кейс «Датчики температуры и влажности» содержит следующие материалы: «Датчик температуры и влажности DHT11», «Датчик температуры DS18B20», «Реакция микропроцессорной системы на показания датчиков», «Калибровка датчика температуры», «Техпаспорт датчика DS18B20» и др., а также заархивированные библиотеки, необходимые для работы с датчиками, и скетчи для конкретных проектов.

*Кейсы «Датчиковые и модульные системы»* включают описания датчиковых систем (например, кейс «Цифровая лаборатория по термодинамике», в котором представлен результат объединения самостоятельных датчиков температуры DS18B20 и давления BMP180) и систем, в которых комбинируются различные датчики и модули Ардуино (например, кейс «Отображение информации. Индикаторы», в котором рассмотре-

на система из дисплея OLED\_I2C и комбинированного датчика влажности и температуры DHT11). Содержанием кейсов является оригинальное описание технологии объединения датчиков и / или модулей технически (на одной плате Ардуино) и программно (управление одним скетчем), а также система отсылок к материалам кейсов первой группы (технические характеристики датчиков и модулей, правила их подключения к разным платам, инструкции по калибровке, стандартные библиотеки Ардуино и др.).

*Кейсы «Микропроцессорные устройства»* состоят из описания технологии разработки устройств из различных компонентов Ардуино. Например, кейс «Набор “Танцующий робот-Панда” на Ардуино», кроме стандартного описания комплектации робототехнического набора LAFVIN 4-DOF и примера скетча, управляющего движением робота, имеет рекомендации (в виде монтажных схем и комментированных скетчей) по расширению функционала робота за счет оснащения датчиками климат-контроля, датчиками препятствия, LCD-экраном, пьезодинамиком, системой управления через Bluetooth и пр.

Коллекция кейсов является открытой системой. Она пополняется за счет материалов, добавляемых авторами проекта «Разработка и апробация образовательной модели подготовки будущих учителей естественнонаучных дисциплин к применению микропроцессорных платформ», а также материалов, разработанных обучающимися в процессе выполнения проектно-конструкторских и научно-исследовательских заданий. Все кейсы коллекции доступны для ознакомления и использования не только участниками проекта (преподавателями и студентами естественнонаучных профилей), но и учителям-предметникам, заинтересованными в освоении микропроцессорных технологий, и школьникам, выполняющим научно-исследовательские проекты, связанные с разработкой и применением микропроцессорных устройств.

Коллекция кейсов представляет собой верифицированный контент. Достоверность и оригинальность теоретических материалов, работоспособность и безопасность монтажных схем, отсутствие ошибок в программном коде скетчей проверяются экспертизой специалистов в области физики, информатики, методики преподавания естественнонаучных дисциплин.

За счет этих свойств коллекция кейсов становится гибким инструментом для создания заданий по общей теме «Микропроцессорные платформы в проектно-исследовательской деятельности естественнонаучного профиля» для различных групп обучающихся (не только студентов, но и школьников и учителей) разного уровня подготовленности. При этом задания понимаются не как отдельные упражнения, которые закрепляют теоретические знания и тренируют практические умения, и не как линейная система усложняющихся заданий, которая «наращивает» знания и умения, а как целостная, многоуровневая, нелинейная сеть упражнений, формирующая индивидуальные образовательные траектории в зависимости от потребностей каждого обучающегося.

Общим подходом к структурированию системы заданий является модульно-иерархический, в соответствии с которым учебные и проектно-конструкторские задания группируются в три модуля.

*Модуль 1 «Знакомство с основами работы Ардуино»* составляют учебные задания с подробным учебно-методическим сопровождением. Задания направлены на ознакомление обучающихся с технологией Ардуино, включая основы программирования в среде Arduino IDE, и получение репродуктивного опыта создания измерительных, управляющих и контролирующих устройств на основе пошаговых инструкций, точных монтажных схем и готовых скетчей. Задания представлены в традиционной форме описания лабораторных работ естественнонаучного содержания и сгруппированы по тематическому принципу: «Подключение микроконтроллера и проверка его работоспособности», «Подключение светодиодов. Звуковая индикация. Пьезодинамик», «Ультразвуковой датчик. Определение расстояния до объекта», «Датчик температуры и влажности.

Строки», «Отображение информации. Индикаторы. Работа со строками», «Реакция микропроцессорной системы на изменения показаний датчиков. Ветвления», «Кнопка. Логические структуры», «Электромагнитное реле», «Инфракрасный датчик препятствия. Циклы», «Хранение данных. Списки», «Сервопривод».

Выполняя задания модуля 1, обучающиеся, имеющие низкий уровень подготовки в области микропроцессорных технологий, формируют систему базовых понятий, умений и навыков, необходимую для решения конкретных конструкторских заданий (модуль 2) и выполнения определенных исследовательских задач (модуль 3). Для обучающихся, имеющих опыт работы с микроконтроллером Ардуино, задания этого модуля являются актуализирующими и закрепляющими. В качестве учебных им предлагаются дополнительные задания, в которых требуется интерпретировать имеющиеся базовые знания и умения. Например, в теме «Подключение светодиодов» одним из основных заданий является «Создание модели трехсекционного светофора на основе предложенных монтажной схемы и скетча», а дополнительным заданием – «Создание модели трехсекционного светофора, работающего в предложенном режиме».

Важнейшим условием для эффективного выполнения учебных заданий является предварительная теоретическая подготовка обучающихся по технологии «перевернутый класс», в соответствии с которой учебный процесс разбивается на два этапа – самостоятельная домашняя подготовка по новой теме (на основе предоставленных учебных и дополнительных материалов) и аудиторная практическая работа по созданию микропроцессорных устройств под руководством педагога.

*Модуль 2 «Учебные проекты»* составляют задания проектного типа, нацеленные на разработку микропроцессорных устройств для стандартных ситуаций учебного эксперимента по естественнонаучным дисциплинам (демонстрационные опыты, лабораторные работы, практикумы, экспериментальные задачи и учебно-исследовательские проекты). Например, «Цифровая лаборатория для демонстрационного химического эксперимента», «Цифровой дозатор для химических реакций», «Цифровая лаборатория для проверки закона Ома на участке цепи», «Установка для исследования адиабатного процесса», «Контейнер для сбора и хранения биоматериала», «Автоматический полив растений в кабинете биологии», «Метеостанция для кабинета географии», «Цифровой датчик для исследования магнитного поля Земли», «Автоматический шлагбаум на радиоуправлении», «Елочная гирлянда, управляемая Bluetooth» и др.

Главная цель учебных проектов – закрепить опыт, сложившийся у обучающихся при выполнении учебных заданий (модуль 1), и сформировать у них устойчивый навык применения различных датчиков и электронных компонентов Ардуино в естественнонаучном эксперименте и простейших проектах, что необходимо для выполнения проектно-конструкторских и научно-исследовательских заданий (модуль 3).

Для поддержания «запаса интереса» у обучающихся и персонализации учебного контента, учитывающих индивидуальные потребности и уровень знаний каждого студента, задания проектов сгруппированы в несколько блоков. По содержанию задания разделены на «рекомендованные» (предлагаются преподавателем) и «свободные» (выбираются самостоятельно из коллекции кейсов). По уровню сложности – на «базовые» (предполагают выполнение стандартных лабораторных работ и типовых проектов естественнонаучного содержания с использованием готовых цифровых устройств, созданных другими обучающимися в модуле 3) и «продвинутые» (предполагают самостоятельную сборку цифровых устройств на основе подробного технического и методического описания).

Выполняя учебные проекты, студенты – будущие учителя приобретают не только практический опыт создания микропроцессорных устройств, но и методический опыт в области учебного эксперимента. При этом они осуществляют опытную проверку материалов, входящих в общую коллекцию кейсов.

Модуль 3 «Исследовательские и конструкторские проекты» составляют проектно-конструкторские и исследовательские задания естественнонаучного содержания, требующие создания оригинальных цифровых приборов и лабораторий для выполнения исследовательских проектов («Исследование влияния внешних условий на рост растений», «Исследование влияния примесей на физические свойства воды», «GPS-трекинг для полевых практик» и др.); IoT-объектов различного назначения (климат-контроль, умная теплица, умный аквариум, умная система освещения, умный медицинский термометр и др.); роботизированных установок для демонстрационного и лабораторного эксперимента с возможностью удаленного доступа («Установка с удаленным доступом для исследования абсолютно упругого и неупругого столкновения шаров», «Роботизированный дозатор для проведения химических реакций» и др.); роботов разной конструкции (мобильных, манипуляционных и мобильно-манипуляционных), а также систем автоматизации сбора, накопления и представления экспериментальных данных («Автоматизация установки для исследования факторов, влияющих на скорость химических реакций», «Создание автоматической системы сбора данных при исследовании фазовых переходов» и др.).

Выполнение таких заданий требует обращения обучающихся к опыту, накопленному в процессе выполнения учебных заданий (модуль 1) и учебных проектов (модуль 2), который реализуется уже на уровне научно-технического творчества и изобретательства. Выполненный проект обязательно должен быть описан теоретически, технически и методически и представлен в форме кейса, дополняющего и развивающего общую коллекцию кейсов «Микропроцессорные платформы в проектно-исследовательской деятельности естественнонаучного профиля». Это важная составляющая профессиональной компетентности современного учителя естественнонаучных дисциплин, который должен быть способен и готов не только сам осуществлять научно-исследовательскую и проектную деятельность, но и организовывать и сопровождать такую деятельность учащихся.

Выполнение заданий всех модулей возможно индивидуально, однако большей эффективности подготовка обучающихся к применению микропроцессорной техники достигает в коллаборативном взаимодействии, так как оно обеспечивает не просто совместное выполнение заданий, а расширение естественнонаучного кругозора участников проектной группы за счет интерактивного общения, обмена опытом и идеями. Проектные группы могут быть формальными (создаваться по решению или рекомендации руководителя) и неформальными (студенты объединяются на основе интереса к конкретному проектно-исследовательскому заданию). По типу организации коммуникации между участниками проектные группы могут быть очными (реализуют проект во время очных занятий и встреч) и сетевыми (команда участвует в процессе работы над проектом дистанционно с помощью коммуникационных технологий без привязки к конкретному учебному занятию). Коллаборация может формироваться не только из студентов – будущих учителей естественнонаучных дисциплин, информатики, математики и технологии, но и включать учителей-предметников, школьников, студентов других вузов, специалистов из разных сфер.

Описанная система учебных и проектно-конструкторских заданий «Микропроцессорные платформы в проектно-исследовательской деятельности естественнонаучного профиля» легко адаптируется под разные запросы и условия. На ее базе разработаны и внедрены в образовательный процесс ВГСПУ:

- 1) факультативный учебный курс «Лаборатория Ардуино», предназначенный для снижения порога вхождения обучающихся в микропроцессорные технологии с возможностью конструирования контента с разным уровнем сложности и детализации;
- 2) отдельные работы лабораторных практикумов по базовым предметам (физике, химии, биологии, информатике) с использованием микропроцессорных устройств, соз-

данных студентами в рамках индивидуальных семестровых заданий, курсовых работ и выпускных квалификационных работ;

3) коллекция кейсов для новых образовательных пространств (в частности, для Лаборатории Академического Кванториума ВГСПУ «Микропроцессорные платформы в проектно-исследовательской деятельности естественнонаучного профиля»), которые работают по принципу makerspaces, предоставляя доступ широкому кругу заинтересованных лиц (студентам, преподавателям вузов, школьникам, учителям и др.) к информационным и материально-техническим ресурсам, необходимым для разработки оригинальных инновационных проектов с использованием микропроцессорных технологий;

4) база тем, идей и замыслов для научно-исследовательских проектов, выполняемых учащимися сетевых естественнонаучных классов ВГСПУ, что является апробационной и стажировочной площадкой, на которой студенты – будущие учителя оттачивают практические навыки разработки микропроцессорных устройств для конкретных исследовательских проектов, а также формируют методический опыт обучения школьников основам разработки микропроцессорных устройств и опыт сопровождения проектно-исследовательской деятельности.

Апробация системы учебных и проектно-конструкторских заданий «Микропроцессорные платформы в проектно-исследовательской деятельности естественнонаучного профиля» прошла успешно. В эксперименте приняли участие 130 студентов и магистрантов Института математики, информатики и физики ВГСПУ, а также 32 учителя и 40 учащихся из разных школ г. Волгограда и области. Его результаты показали положительную динамику формирования у всех обучающихся компетенций в области разработки и применения микропроцессорных технологий.

Созданные дидактические средства (учебный курс, учебные тексты, кейсы, проектно-исследовательские задания и др.) могут использоваться студентами педвузов, обучающимися по направлению «Педагогическое образование» профили «Физика», «Биология», «Химия», «География», «Естествознание», «Информатика», «Математика», «Технология»; преподавателями педвузов, ведущими дисциплины предметного и методического блоков; учителями-предметниками, школьниками, методистами и сотрудниками Технопарков, Кванториумов, Точек роста, IT-кубов, STEM-лабораторий и других центров выявления и поддержки одаренных детей.

### Список литературы

1. Банци М., Шайло М. Первые шаги с Arduino. СПб., 2023.
2. Белов А.В. ARDUINO: от азов программирования до создания практических устройств. М., 2024.
3. Векслер В.А. Arduino как компонент программы STEM образования // Информационные технологии в образовании. 2020. №3. С. 50–55.
4. Гербарт И.Ф. Педагогика. Избранные труды. М., 2019.
5. Глазов С.Ю., Сергеев А.Н., Усольцев В.Л. Возможности применения платформы Arduino в учебном процессе педагогического вуза и общеобразовательных школ // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. №10(163). С. 24–29.
6. Глазов С.Ю., Пономарева Ю.С., Усольцев В.Л. Интегральная образовательная технология «Кейс-проект-конструктор» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №3(176). С. 93–99.
7. Джалмухамбетова Е.А., Можарова А.В., Элькин П.М., Ракин Г.В. Интеграция цифровых инструментов в лабораторные работы по естественнонаучным дисциплинам // Актуальные решения проблем водного транспорта: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Астрахань, 2025. С. 267–271.

8. Еремин Д.Е. Основы подготовки педагогических кадров к межпредметной интеграции в естественнонаучном образовании // Педагогический научный журнал. 2025. Т. 8. №5. С. 199–206.
9. Ивлев П.С., Белоус И.А. Симуляторы на платформе Arduino как средство современного обучения // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. 2023. Т. 15. №1(65). С. 136–149.
10. Картавых М.А., Брызгалова М.А. Проектно-исследовательская деятельность будущих педагогов естественнонаучных профилей // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-2. С. 122–125.
11. Качура Н.Е. Модульное обучение как педагогическая технология: автореф. дис. ... пед. наук. – М., 2002.
12. Коменский Я. Избранные педагогические сочинения. М., 2024.
13. Кудрявцев Н.Г., Кудин Д.В., Фролов И.Н., Темербекова А.А. Автоматизация проведения научных измерительных экспериментов в процессе проектной работы студентов и школьников: монография. Горно-Алтайск, 2021.
14. Лизунова Е.В., Блашкин В.В. Практико-ориентированная деятельность как средство формирования познавательной самостоятельности будущих учителей при изучении дисциплин естественнонаучного цикла // Казанская наука. 2024. №7. С. 77–79.
15. Петин В.А. Проекты с использованием контроллера Arduino. СПб., 2021.
16. Погожих С.А. Цифровая физическая лаборатория на платформе Ардуино // Физическое образование в ВУЗах. 2023. Т. 29. №3. С. 127–136.
17. Суранов А.Я., Шаповалов А.А. Исследовательские работы по физике с Arduino: учебное пособие. Барнаул, 2022.
18. Таганова О.А., Дурдыев А.Д., Гараева С.С. Методы преподавания в STEM–образовании, их особенности и эффективность // Инновационная наука. 2025. №2-2. С. 205–206.
19. Ушинский К.Д. Лекции в Ярославском лицее. Избранные педагогические сочинения. М., 2025.
20. Эсетов Ф.Э., Кулибеков Н.А., Рагимханова Г.С. Студенческое конструкторское бюро – эффективная форма организации творческой активности будущих учителей // Мир науки, культуры, образования. 2023. №5(102). С. 232–235.
21. Bergman J., Sams A. Flip your classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. International Society for Technology in Education. Washington, 2012.
22. Glazov S.Yu., Es'kin A.A., Usol'tsev V.L. Using the Arduino Platform to Organize Project Activities in Technoparks // Proceedings of 2022 2nd International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE–22). 2022. P. 27–30.
23. Leeuwen van A., Janssen J.A. Systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education // Educational Research review. 2019. №27. P. 71–89.
24. Skinner B.F. The Technology of Teaching. New York, 1968.

\* \* \*

1. Banci M., Shajlo M. Pervye shagi s Arduino. SPb., 2023.
2. Belov A.V. ARDUINO: ot azov programmirovaniya do sozdaniya prakticheskikh ustrojstv. M., 2024.
3. Veksler V.A. Arduino kak komponent programmy STEM obrazovaniya // Informacionnye tekhnologii v obrazovanii. 2020. №3. S. 50–55.
4. Gerbart I.F. Pedagogika. Izbrannye trudy. M., 2019.
5. Glazov S.Yu., Sergeev A.N., Usol'cev V.L. Vozmozhnosti primeneniya platformy Arduino v uchebnom processe pedagogicheskogo vuza i obshcheobrazovatel'nyh shkol // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. №10(163). S. 24–29.
6. Glazov S.Yu., Ponomareva Yu.S., Usol'cev V.L. Integral'naya obrazovatel'naya tekhnologiya «Kejs-proekt-konstruktor» // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №3(176). S. 93–99.
7. Dzhalmuhambetova E.A., Mozharova A.V., El'kin P.M., Rakin G.V. Integraciya cifrovyyh instrumentov v laboratornye raboty po estestvennonauchnym disciplinam // Aktual'nye resheniya

problem vodnogo transporta: sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Astrahan', 2025. S. 267–271.

8. Eremin D.E. Osnovy podgotovki pedagogicheskikh kadrov k mezhpredmetnoj integracii v estestvennonauchnom obrazovanii // Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal. 2025. T. 8. №5. S. 199–206.

9. Ivlev P.S., Belous I.A. Simulyatory na platforme Arduino kak sredstvo sovremennogo obucheniya // Territoriya novyh vozmozhnostej. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023. T. 15. №1(65). S. 136–149.

10. Kartavyh M.A., Bryzgalova M.A. Proektno-issledovatel'skaya deyatel'nost' budushchih pedagogov estestvennonauchnyh profilej // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. №79-2. S. 122–125.

11. Kachura N.E. Modul'noe obuchenie kak pedagogicheskaya tekhnologiya: avtoref. dis. ... ped. nauk. M., 2002.

12. Komenskij Ya. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. M., 2024.

13. Kudryavcev N.G., Kudin D.V., Frolov I.N., Temerbekova A.A. Avtomatizaciya provedeniya nauchnyh izmeritel'nyh eksperimentov v processe proektnoj raboty studentov i shkol'nikov: monografiya. Gorno-Altajsk, 2021.

14. Lizunova E.V., Blashkin V.V. Praktiko-orientirovannaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya poznavatel'noj samostoyatel'nosti budushchih uchitelej pri izuchenii disciplin estestvennonauchnogo cikla // Kazanskaya nauka. 2024. №7. S. 77–79.

15. Petin V.A. Proekty s ispol'zovaniem kontrollera Arduino. SPb., 2021.

16. Pogozhiih S.A. Cifrovaya fizicheskaya laboratoriya na platforme Arduino // Fizicheskoe obrazovanie v VUZah. 2023. T. 29. №3. S. 127–136.

17. Suranov A.Ya., Shapovalov A.A. Issledovatel'skie raboty po fizike s Arduino: uchebnoe posobie. Barnaul, 2022.

18. Taganova O.A., Durdyev A.D., Garaeva S.S. Metody prepodavaniya v STEM-obrazovanii, ih osobennosti i effektivnost' // Innovacionnaya nauka. 2025. №2-2. S. 205–206.

19. Ushinskij K.D. Lekcii v Yaroslavskom licee. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. M., 2025.

20. Esetov F.E., Kulibekov N.A., Ragimhanova G.S. Studencheskoe konstruktorskoe byuro – effektivnaya forma organizacii tvorcheskoj aktivnosti budushchih uchitelej // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2023. №5(102). S. 232–235.



***The system of learning and design and construction tasks “Microprocessor platforms in project and research activities of natural-science profile” for the students of pedagogical universities***

*The system of learning and design and construction tasks, directed to the formation of students' competencies, associated with the creation of digital laboratories, the development of robotic devices and the designing of the elements of the internet things is described. There is presented the logic of building the system of such tasks on the basis of the technology “case-project-construction”. The specific examples of the tasks that are easily adapted to the different demands of students and the conditions of implementation of the educational process are considered.*

Keywords: *Arduino, natural-science education, “case-project-construction” technology, microprocessor technologies, pedagogical education, project and research activity.*

(Статья поступила в редакцию 12.12.2025)

*Н.В. САВВА*  
*Волгоград*

**РОЛЬ АУТОКОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМОРАЗВИТИИ  
ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ ДИСТАНЦИОННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЯХ**

*Проанализирована роль аутокомпетентности и ее основных компонентов в формировании необходимых качеств педагога в условиях дистанционного образования. Заявлена категория «аутокомпетентность» как одна из ведущих компетентностей профессиональной деятельности педагога. Рассмотрена ее структура, включающая в себя личностный, социально-коммуникативный и профессионально-деятельностный компоненты. Освещено становление идеи дистанционного образования в контексте исторического развития.*



Ключевые слова: *дистанционное образование, профессиональное развитие педагога, саморазвитие, самообразование, аутокомпетентность.*

Сегодня в России и в мире сложилась ситуация, которая задает новые педагогические реалии, где дистанционное образование становится повсеместным. Несмотря на то, что освоение нового формата обучения способствует открытию дополнительных путей развития как для учащихся, так и для педагогов, необходимо отметить и трудности, связанные с переходом к новым условиям, что обосновывает пересмотр многих позиций в образовательном пространстве.

Использование информационных технологий в образовании опирается на закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», определяющий понятие «дистанционные образовательные технологии» как «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [5].

Если какое-то время назад образование в удаленной форме воспринималось как дополнительный или вынужденный инструмент, то сегодня дистанционные модели являются полноценной частью процесса образования, востребованной педагогами и обучающимися. Это подтверждается в исследованиях мониторинга отношения педагогов к цифровизации образования, осуществляемыми Центром «ИНСАП» ИПЭИ РАНХиГС с 2020 года. Опросы последних лет (2022, 2023, 2024 гг.) показали, что более трети опрошенных заявляют о нехватке дистанционных форм в своей практике. Весомость выборки (более 16 тысяч респондентов) позволяет говорить о тенденции, сформировавшейся в современном образовательном пространстве: первоначальное неприятие цифровизации образования, введенной вынужденно в связи с ограничениями в период пандемии, сменилось на возрастающий интерес к дистанционным форматам обучения [11].

В изменившихся реалиях у педагога появляются новые векторы развития, предполагающие использование современных образовательных платформ, что требует формирования новых компетенций. Важно отметить, что овладение недостающими навыками в условиях цифрового поля требует от специалиста гибкости, быстрой адаптации и нацеленности на изменение привычных профессиональных шаблонов. Необходимость освоения дистанционной модели обучения предполагает большую долю самообразования и саморазвития.

Некоторые авторы подчеркивают, что при включении в образовательный процесс дистанционной модели обучения меняется и идентичность педагога: «из носителя ака-

демических знаний и поставщика информации он превращается в обучающего дизайнера, провайдера контента и ресурсов, в наставника студентов, фасилитатора обучения» [3, с. 94]. Это предполагает не традиционную передачу академических знаний как таковых, а организацию контроля за содержанием обучения, поиск способов осуществления образовательной деятельности в условиях цифровизации образовательной среды. В исследованиях Томского государственного университета также встречаются указания на изменения роли педагога в условиях дистанционного образования: он рассматривается как фасилитатор, модератор и тьютор [7].

Полагаем, что для успешного включения в собственную педагогическую деятельность недостающих навыков и развития их в формате дистанционного обучения, а также трансформации собственной профессиональной идентичности педагог должен обладать особым видом компетентности, связанной с рефлексивной позицией. В качестве такой компетентности мы рассматриваем аутокомпетентность.

«Аутокомпетентность является универсальной компетентностью педагога, входящей в структуру профессионально-педагогической компетентности, формирование которой обеспечивает высокий уровень осознанности собственной деятельности, межличностного взаимодействия и личности в целом. Основные структурные компоненты аутокомпетентности (личностный, социально-коммуникативный и профессионально-деятельностный) находятся в интегрированной связи и взаимовлиянии друг на друга» [9, с. 44].

Рассматривая три основных компонента в структуре аутокомпетентности, остановимся на выделении ряда характеристик каждого из них, способствующих эффективной адаптации в условиях цифровой образовательной среды.

**Личностный компонент** включает в себя способность к самодиагностике, самокоррекции, самомотивированию, что помогает специалисту своевременно осознать возникновение сложностей в освоении онлайн-платформ и форм онлайн-взаимодействия. Необходимость внедрения новых способов деятельности может вызывать негативные эмоциональные состояния, связанные с внутренним сопротивлением к изменениям. Ряд авторов утверждает, что увеличение доли времени нахождения в сети (виртуально) может негативно отразиться на эмоциональном состоянии специалистов [6]. Владение системой субъективного контроля и рефлексии формирует навыки управления своим эмоциональным состоянием, что является показателем наличия стратегий саморегуляции. Выраженная потребность в самосовершенствовании побуждает специалиста к наиболее полной реализации себя в новой среде цифрового поля. Развитая система психологических знаний, сформированная Я-концепция стимулируют развивать те способности и умения, которые являются наиболее эффективными для повышения успешности включения цифровых технологий в собственную профессиональную деятельность.

Развитие личностного компонента аутокомпетентности дает возможность предотвращать возникновение тревожности и стресса у педагогов в условиях дистанционного обучения.

Сформированный **профессионально-деятельностный компонент** аутокомпетентности характеризуется высоким уровнем адаптивности, самостоятельности, ответственности, что связано с ключевыми умениями педагога в эффективной организации профессиональной деятельности. Данные компетенции повышают его успешность при подготовке онлайн-материалов, администрировании платформ и постоянном контроле за выполнением заданий [10]. Развитие организационных навыков помогает педагогу справиться с увеличением нагрузки, связанной с техническим освоением программного обеспечения и решением технических сбоев. Адекватное самооценивание социально-профессиональных особенностей создает предпосылку для постановки целей соответственно объективным условиям, что способствует целедостижению. Важно подчер-

кнуть, что высокий темп изменений в профессиональной деятельности при увеличении доли дистанционного обучения может оказаться стрессогенным для педагога. Умение своевременно отслеживать предвестники деструктивных явлений в профессии является превентивным звеном для предупреждения нежелательных, возможно, и необратимых явлений в структуре профессиональной деятельности и личности специалиста. Выраженная потребность в профессиональном росте и самореализации выступает движущей силой для эффективного поведения в профессиональной жизни и становления педагогической Я-концепции, в совокупности определяет формирование профессионального мировоззрения, отражающего индивидуальную позицию педагога.

**Социально-коммуникативный компонент** связан с высоким уровнем готовности к целенаправленной внутренней работе по эффективному взаимодействию с другими людьми на основе адекватной оценки своих коммуникативных возможностей. Это позволяет адаптироваться к новому формату взаимодействия при дистанционном обучении, обнаруживающему ряд сложностей: затрудненная обратная связь, отсутствие живого общения с коллегами и обучающимися, что может приводить к чувству изоляции. Готовность развивать новые компетенции, такие как навык тьюторства, ораторское мастерство в виртуальной среде, помогает организовать эффективную коммуникацию онлайн [2]. Построение отношений с миром через использование внутреннего локуса контроля формирует зрелую позицию в выстраивании контактов с окружающими. Нахождение новых форм социального взаимодействия поддерживает мотивацию обучающихся при сниженном контроле за самостоятельным выполнением заданий в условиях удаленного обучения. В исследованиях указывается на то, что в дистанционных форматах отсутствие невербальной коммуникации, нехватка эмоциональной стороны общения может приводить к сложностям восприятия и понимания друг друга. Сужение социальных контактов, уменьшение доли учебного сотрудничества, обезличенность общения ведет к возникновению острой потребности в живом непосредственном общении [4]. Развитые умения у педагога, такие как конструктивное поведение в конфликте, способность к эмпатии, преодолевают этот барьер. Сформированность компетенций в этой области ведет к укреплению позиции сотрудничества с другими, формированию умения создавать значимые контакты, что является показателем успешной социализации.

Понимание сущности аутокомпетентности через описание ее структурных компонентов обеспечило возможность разработки программы «Сам себе психолог. Развиваем аутокомпетентность, спасаемся от профессиональной деформации!» Наряду с контактным форматом реализации программы нами использовались возможности дистанционного ресурса.

Разработанный нами онлайн-курс регулярно проводится в институте практической психологии «ИМАТОН» как программа повышения квалификации\*. Ведущей идеей данной программы является стремление обеспечить педагогов методами самопомощи, которые они могут использовать как психокоррекционные и профилактические инструменты для более глубокого понимания себя и повышения уровня собственной осознанности. Слушатели участвуют в вебинарах в режиме реального времени, также они могут ознакомиться с материалами занятий в записи. Вебинары выстроены в виде лекций с опорой на демонстрационные слайды, что позволяет облегчить восприятие информации в дистанционном формате. Использование чата обратной связи позволяет участникам и ведущему в вопросно-ответной форме коммуницировать между собой. Ответность слушателей осуществляется через выполнение домашних заданий, проверка которых дает возможность ведущему оценить уровень усвоенного материала. Участникам предоставляются методические материалы (тесты, опросники, литература) как опорный инстру-

\* Онлайн-курс в институте практической психологии «ИМАТОН». [Электронный ресурс]. URL: [https://www.imaton.ru/inst/prepodavately/a-i-savva/ [Электронный ресурс] (дата обращения: 16.11.2025)].

мент непосредственно во время онлайн-занятий и для подготовки домашних заданий. Данный опыт подтверждает, что использование дистанционного формата обучения может являться эффективным инструментом повышения уровня квалификации педагога, а также возможным средством для саморазвития.

Полученные результаты дают основание констатировать научную новизну осуществленного исследования. Аутокомпетентность – это не только необходимый компонент в структуре профессиональной компетентности педагога, но и мотиватор личностной активности и саморефлексии (личностный компонент); структурирующее звено в самоорганизации деятельности и построении профессиональных отношений (профессионально-деятельностный компонент); регулятор эмоционально-коммуникативной сферы и рефлексии деятельности педагога (социально-коммуникативный компонент). Влияние аутокомпетентности на освоение и применение педагогами дистанционных технологий обеспечивает преодоление компетентностных дефицитов в современном цифровом пространстве. Во-первых, возрастает «способность к адаптации: к стремительно меняющимся запросам общества, новому образу мышления подрастающего поколения, к нетрадиционным источникам информации, когда, наряду с учебниками и пособиями, образовательное содержание может доставляться через множество устройств и платформ, связанных друг с другом. Во-вторых, усиливается мотивация, выраженная в осознании необходимости быстро учиться. Образовательная среда, которую создает педагог, должна развивать познавательные процессы, критичность мышления обучающегося, давать постоянную и индивидуализированную обратную связь на все его действия» [1, с. 17].

Таким образом, развитая аутокомпетентность способствует эффективной адаптации педагога в динамично меняющихся условиях цифровизации образовательной среды. Сформированные умения в построении внутреннего плана развития, входящие в структуру аутокомпетентности, позволяют своевременно обнаружить возникающие сложности, осуществить внутриличностные перестройки и вывести собственную профессиональную деятельность на более высокий уровень. Освоенная активная позиция в собственном развитии не только обеспечивает успешную ориентацию педагога в современных реалиях дистанционного обучения, но и дает возможность адаптировать образовательное пространство в соответствии с собственными потребностями.

### Список литературы

1. Корепанова М.В. Особенности профессиональной педагогической деятельности воспитателя в условиях цифровой трансформации образования // *Raqamli transformatsiya sharoitida ta'lim va tarbiyaning dolzarb muommalari: mavzusidagi xalqaro miqyosidagi ilmiy amali yanjuman, Termiz iqtisodiyot va servis universiteti*, 2025 yil 25–26 aprel. O'zbekiston Respublikasi, 2025. С. 17.
2. Лука А.А. Роль преподавателя в системе дистанционного обучения. [Электронный ресурс] // Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий: материалы Всероссийской педагогической конференции. Т. 2. Екатеринбург, 2020. URL: <https://djvu.online/file/YJC4zz074IUVp?ysclid=mlwmbanv6i489333110> (дата обращения: 12.10.2025).
3. Минина В.Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*. 2020. Т. 13. №1. С. 94.
4. Молодцова Н.Г. Проблематика педагогического общения в условиях дистанционного обучения в представлении современных студентов МПГУ // *Сборник научных трудов «Общение в эпоху конвергенции технологий»*. 2022. С. 417–421.

5. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 12.10.2025).
6. Пинигин В.Г. Профессиональное выгорание педагогов при дистанционном обучении // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. №1(96). С. 63–69.
7. Реморенко И.М., Баранников К.А., Федоров А.А., Кукса И.Ю. Обновление компетенций преподавателей высшей школы как направление развития системы высшего образования // Российское высшее образование: уроки пандемии и меры по развитию системы: коллективная монография. Томск, 2020. С. 29–34.
8. Савва Н.В. Сам себе психолог. Развиваем аутокомпетентность, спасаемся от профессиональной деформации! [Электронный ресурс]. URL: <https://www.imaton.ru/inst/prepodavateli/a-i-savva/> (дата обращения 16.11.2025).
9. Савва Н.В. Формирование аутокомпетентности педагога дошкольного образования в процессе профессионального становления: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2023.
10. Смогоржевский Д.А. Основные проблемы дистанционного обучения // StudNet. 2020. №12. С. 347–358.
11. Солодовникова О.Б., Малькова Е.Е. Динамика отношения к дистанционному образованию: новая востребованность формата преподавателями // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. №2. С. 72–85.

\* \* \*

1. Korepanova M.V. Osobnosti professional'noj pedagogicheskoy deyatelnosti vospitatel'ya v usloviyah cifrovoj transformatsii obrazovaniya // Raqamli transformatsiya sharoitida ta'lim va tarbiyaning dolzarb muommalari: mavzusidagi xalqaro miqyosidagi ilmiy amali yanjuman, Termiz iqtisodiyot va servis universiteti, 2025 yil 25–26 aprel. O'zbekiston Respublikasi, 2025. S. 17.
2. Luka A.A. Rol' prepodavatelya v sisteme distancionnogo obucheniya. [Elektronnyj resurs] // Realizatsiya obrazovatel'nyh programm s primeneniem elektronnoy obucheniya i distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologiy: materialy Vserossiyskoy pedagogicheskoy konferencii. T. 2. Ekaterinburg, 2020. URL: <https://djuv.online/file/YJC4zz074IUVp?ysclid=mlwmbanv6i489333110> (data obrashcheniya: 12.10.2025).
3. Minina V.N. Cifrovizatsiya vysshego obrazovaniya i eyo social'nye rezul'taty // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologiya. 2020. T. 13. №1. S. 94.
4. Molodcova N.G. Problematika pedagogicheskogo obshcheniya v usloviyah distancionnogo obucheniya v predstavlenii sovremennykh studentov MPGU // Sbornik nauchnykh trudov «Obshchenie v epohu konvergentsii tekhnologiy». 2022. S. 417–421.
5. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federacii. Federal'nyj zakon Rossiyskoy Federacii ot 29.12.2012 g. №273-FZ. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (data obrashcheniya: 12.10.2025).
6. Pinigin V.G. Professional'noe vygoranie pedagogov pri distancionnom obuchenii // Psihopedagogika v pravooxranitel'nykh organakh. 2024. №1(96). S. 63–69.
7. Remorenko I.M., Barannikov K.A., Fedorov A.A., Kuksa I.Yu. Obnovlenie kompetenciy prepodavatelej vysshej shkoly kak napravlenie razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya // Rossiyskoe vysshee obrazovanie: uroki pandemii i mery po razvitiyu sistemy: kollektivnaya monografiya. Tomsk, 2020. S. 29–34.
8. Savva N.V. Sam sebe psiholog. Razvivaem avtokompetentnost', spasaemsa ot professional'noj deformatsii! [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.imaton.ru/inst/prepodavateli/a-i-savva/> (data obrashcheniya 16.11.2025).
9. Savva N.V. Formirovanie avtokompetentnosti pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya v processe professional'nogo stanovleniya: dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2023.
10. Smogorzhevskij D.A. Osnovnye problemy distancionnogo obucheniya // StudNet. 2020. №12. S. 347–358.
11. Solodovnikova O.B., Mal'kova E.E. Dinamika otnosheniya k distancionnomu obrazovaniiu: novaya vostrebovannost' formata prepodavatelyami // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2025. T. 34. №2. S. 72–85.



***The role of autocompetence in the professional self-development of teachers  
in modern distance educational models***

*The role of autocompetence and its basic components in the development of necessary teachers' qualities in the conditions of distance education is analyzed. There is represented the category of "autocompetence" as one of the leading competencies of professional teachers' activity. Its structure, including the personal, social-communicative and professional-activity components, is considered. The formation of the idea of distance education in the context of historical development is described.*

**Keywords:** *distance education, professional development of teachers, self-development, self-education, autocompetence.*

(Статья поступила в редакцию 17.10.2025)

***Е.Н. ГЛУБОКОВА,  
О.Ю. КУСТОВА,  
С.А. ПИСАРЕВА,  
Е.Ю. СЕМЕНОВА  
Санкт-Петербург***

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СОВРЕМЕННОГО  
ВУЗА НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ОСНОВНОГО  
И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ\***

*Актуализирована проблема проектирования образовательных программ на основе концепции управления знаниями и интеграции основного и дополнительного образования. Обоснован выбор стратегии управления знаниями, ориентированной на их персонализацию. Представлено распределение приоритетов по дополнительным компетенциям педагогов на основании результатов опроса студентов (N = 250). Раскрыты требования к проектированию образовательной программы.*



**Ключевые слова:** *управление знаниями, образовательная программа, интеграция основного и дополнительного образования.*

В современной российской системе высшего образования происходят существенные изменения, определяемые как трансформация [9; 17], что заставляет вузы искать новые подходы к проектированию содержания, пути их реализации и форматы оценивания образовательных результатов выпускников [15; 20; 22].

---

\* Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена (проект №55-ВГ).

В частности, необходимо обратить внимание на развивающуюся тенденцию предоставления возможности студентам получения дополнительных квалификаций в процессе освоения основной образовательной программы. В июле 2023 года Министерство науки и высшего образования РФ направило в вузы методические рекомендации по разработке и реализации образовательных программ высшего образования, предусматривающие одновременное получение обучающимися нескольких квалификаций [11], создав тем самым нормативную основу для легитимизации данной тенденции. В настоящее время вузы сами определяют пути и создают условия для расширения возможностей студентов в формировании собственного профиля компетенций. Так, в КФУ им. В.И. Вернадского «запущена модель реализации программ с получением двух квалификаций (первая – квалификация по основному образованию, вторая – дополнительная квалификация (профессиональная квалификация или микроквалификация)» [6]. В ВШЭ «студенты самостоятельно формируют вариативную часть своего индивидуального учебного плана <...> путем выбора из дисциплин других программ магистратуры в соответствии с индивидуальными образовательными результатами» [7]. Каждый вуз идет своим путем, этот поиск обусловлен множеством как внешних, так и внутренних факторов, которые учитываются в Программах развития вузов.

Так, Программа развития РГПУ им. А.И. Герцена на 2024–2030 годы предусматривает проектирование новых образовательных программ «с дополнительным видом профессиональной деятельности (организация дополнительного образования детей; педагог-методист; разработчик цифрового образовательного контента и т.д.)» [13]. В целях поиска путей решения этой задачи в университете в 2025 году был разработан проект на тему «Модель образовательной программы вуза в условиях интеграции дополнительного профессионального и высшего образования» (рук. к. филол. н., доцент Л.В. Елизарова).

**Цель** исследования заключалась в определении методологии проектирования образовательной программы подготовки будущего педагога на основе концепции управления знаниями и интеграции основного и дополнительного образования, которая позволит повысить эффективность подготовки выпускников, будет соответствовать современным требованиям образовательной политики. Для реализации поставленной цели были определены и последовательно решены следующие **задачи**:

- проанализированы философские, управленческие и педагогические аспекты управления знаниями, представленные в работах российских и зарубежных исследователей, направленные на выявление методологического потенциала применения в вузе;
- определены связи интеграции и управления знаниями для их использования в проектировании и реализации образовательных программ;
- выявлены запросы и мнения участников образовательного процесса по проектированию и осуществлению персонализированного подхода при реализации новых образовательных программ.

Под управлением знаниями понимается систематический процесс создания, выявления, сбора, организации, хранения, распространения и применения знаний (явных и неявных) внутри организации. Основой управления знаниями в образовательной организации являются как образовательные программы разных уровней, которые позволяют организовать и упорядочить потоки знаний (фундаментальных, формальных и практических), так и профессиональные знания педагогов, их методический опыт, результаты научных исследований, педагогические практики, а также знания, генерируемые и конструируемые самими обучающимися. Управление знаниями включает в себя структурированные, системные процессы, что обеспечивает эффективность их использования.

Построение процесса управления знаниями связано со стадиями жизненного цикла знаний. Выделяют в нем следующие сегменты: получение / создание / извлечение, акку-

муляция / накопление, организация / структурирование / распределение знаний, обмен знаниями / распространение / использование, анализ / аудит [12, с. 70–71].

Управление знаниями рассматривается исследователями в самых разных аспектах:

- в качестве *процесса управления* непрерывным обменом знаниями в рамках как отдельных мероприятий, так и создания «новых индивидуальных или коллективных ресурсов знаний в целях повышения конкурентоспособности предприятия» [5, с. 151];
- в качестве *организационной дисциплины*, которая занимается «сбором, развитием, накоплением, использованием и / или утилизацией знаний» [12, с. 3];
- в качестве *практического подхода*, что «предполагает целостный подход к поиску, сбору, оценке, восстановлению и распространению всех информационных активов организации» [18, с. 211].

Следует заметить, что университеты как образовательные учреждения всегда выполняли функции сбора, хранения, создания и обеспечения доступа к необходимым знаниям всем, кто в этом нуждался. Осуществляется это посредством научных конференций, работы лабораторий, проектных групп и команд, курсов повышения квалификации, деятельности других сообществ, которые решают задачи экспортирования знаний через их формализацию. Основная же роль в реализации функции экспортирования знаний в вузе принадлежит библиотекам, электронным базам и ресурсам различного рода, которые постоянно пополняются и расширяются.

Как справедливо отмечает Е.М. Широкина, «выбор стратегии управления знаниями не произволен и зависит от сферы деятельности компании, организации бизнес-процессов и качественного состава персонала» [21]. Исследователь обращает внимание на два подхода в управлении знаниями. Первый подход – кодификация / формализация, основная стратегия которого состоит в систематизации знаний с их последующим многократным и надежным использованием. Второй подход – персонализация, состоящий в приоритетной ориентации на процессы коммуникации людей, предполагающий поощрение и мотивацию коллективного взаимодействия и совместной работы.

При выборе стратегии для проектирования образовательной программы, на наш взгляд, важно учесть основные тенденции развития высшего образования, к которым правомерно на современном этапе отнести ориентацию на построение нелинейного образовательного процесса [2; 10; 19] и персонификацию образования [1; 3]. В результате этого среди доминирующих стратегий управления знаниями выделяется та, которая ориентирована на персонализацию знаний, в которой ключевую роль играет личное взаимодействие субъектов образования в обмене явными и неявными знаниями. В контексте построения модели интеграции основного и дополнительного образования именно она видится как наиболее релевантная, поскольку «представляет собой подход к управлению знаниями, направленный на создание индивидуализированных и контекстуально значимых знаний» для субъектов данного процесса [12, с. 42]. Стратегия персонализации знаний предусматривает их адаптацию к «уникальным потребностям, предпочтениям и способностям конкретного человека» [Там же, с. 43], при этом ее главными принципами является не только изучение данных потребностей, предпочтений и способностей, но и взаимодействие участников, то есть их вовлечение в процесс создания и адаптации знаний.

Таким образом, управление знаниями можно рассматривать как основу для интеграции основного и дополнительного образования в фокусе образовательной программы, так как она может обеспечивать доступ к интегрированным ресурсам, способствовать распространению лучших междисциплинарных практик и выявлению неявного знания. Инструменты управления знаниями (базы данных, порталы, репозитории) являются релевантным местом сбора и структурирования интегрированных учебных материалов и междисциплинарных проектов. В свою очередь, механизмы управления зна-

ниями (сообщества практиков, наставничество, семинары, публикации) важны для обмена опытом и формирования интегрированного знания субъектов.

Интегрированное, комплексное знание можно рассматривать как цель и результат эффективного управления знаниями в образовательном процессе вуза, так как сам процесс управления знаниями в образовании должен быть направлен не столько на накопление предметного знания, сколько на синтез знаний из разных областей, на достижение интегрированного результата. Таким образом, в предлагаемом подходе интеграции основного и дополнительного образования в образовательной программе ключевым становится не только собственно содержание программы, но и образовательные результаты ее освоения.

Программа развития РГПУ им. А.И. Герцена на 2024–2030 годы в части разработки стратегии развития образовательных программ указывает на необходимость формирования «*интегрированных компетенций*» [13]. Решение этой задачи возможно с учетом концепции управления знаниями, обеспечивающей применение знания в комплексных контекстах, сложных реальных или смоделированных ситуациях, выходящих за рамки одной дисциплины. Успешное применение концепции управления знаниями способствует *развитию опыта сотрудничества и обмена знаниями*, что является необходимым условием для внедрения интегративных подходов, требующих совместной работы педагогов разных специальностей, поэтому в настоящее время при проектировании основных образовательных программ под новые задачи возникает вопрос об отборе содержания, учитывая контекст управления знаниями.

Если говорить о высшем образовании, то в содержании образования, содержании учебных программ дисциплин и курсов, которые осваивает студент в основной образовательной программе в рамках выбранной специальности или направления, представлены в первую очередь формализованные знания. Неявные (живые) знания «окружают» студента, они проявляются в образовательной среде вуза и в тех возможностях для профессионального и личностного развития, которые она создает для всех субъектов образовательного процесса. *Формализация неявных знаний* является важнейшим элементом управления знаниями. Эта задача может быть решена с помощью наставничества, обучения или формирования профессиональных сообществ, т.е. в ходе очной синхронной коммуникации. О важности решения такой задачи – создании условий для обмена профессиональными неформализованными знаниями в компании – постоянно подчеркивается в пособиях по управлению знаниями в корпорациях. Задача отражения неявного знания в различных образовательных программах подготовки специалиста (от основной образовательной программы до учебной программы дисциплины или курса) становится необычайно актуальной для высшей школы.

Также нуждаются в актуализации интегрированные компетенции как ожидаемые результаты освоения образовательных программ. Н.П. Пучков, А.И. Попов и С.И. Тормасин отмечают, что «процесс интеграции компетенций свойственен реальной профессиональной деятельности, когда в процессе решения сложной, комплексной задачи задействуются различные компетенции работника» [14, с. 39]. Ряд исследователей изучают интегрированные компетенции для выпускников и бакалавриата и магистратуры. Так, Д.Д. Бычкова рассматривает индикаторы интегративной компетенции и соответствующие им фонды оценочных средств, подчеркивая, что «формирование интегративной компетенции является одним из важных условий подготовки будущих учителей и может вывести на новый уровень интегративного качества их дальнейшую профессиональную деятельность» [4, с. 34]. И.С. Батракова, И.В. Гладкая, Н.Н. Королева, А.В. Тряпицын акцентируют внимание на исследовательских, цифровых, социокультурных и рефлексивных компетенциях, которые «выступают сквозными для различных видов задач, обеспечивающих результативность их решения <...> в условиях нелинейности и неопределенности профессиональной деятельности» [20, с. 27]. Именно

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

эти компетенции могут быть отнесены к интегративным, освоение которых предполагает работу студентов с интегрированным знанием. Исследователи обращают внимание на то, что именно эти компетенции актуальны для профессиональной деятельности выпускников магистратуры.

Запрос на дополнительные компетенции выявлен в ходе опроса, проведенного среди студентов РГПУ им. А.И. Герцена в рамках реализации указанного научного проекта. В опросе приняли участие студенты разных направлений подготовки, осваивающие образовательные программы бакалавриата и магистратуры. Более чем у половины респондентов (55%) пока нет опыта профессиональной деятельности в сфере образования, 38% респондентов имеют опыт работы от 1 года до 10 лет.

При этом 67% респондентов, имеющих опыт работы в сфере образования, отметили, что они получали дополнительное профессиональное образование для того, что-

*Таблица 1*

**Распределение приоритетов по дополнительным компетенциям педагогов**

№	Доля выбора	Компетенция
1.	50,6%	риторика и ораторское мастерство
2.	42,9%	профессиональная коммуникация и работа с родителями
3.	39%	конфликтология в образовательной среде
4.	34,9%	психология общения
5.	32%	медиапедагогика
6.	32%	этика взаимодействия в образовательной среде
7.	31,1%	организация проектной деятельности
8.	28,4%	экспертиза учебных материалов и цифровых ресурсов
9.	27,3%	финансовая грамотность
10.	25,9%	основы вожатской деятельности
11.	25,6%	мониторинговые исследования в образовании
12.	25,6%	педагогический дизайн
13.	24,8%	социальное проектирование и волонтерство
14.	24,3%	предпринимательство в образовании
15.	22,3%	медиабезопасность в цифровой среде
16.	22,3%	правовое обеспечение профессиональной деятельности
17.	21,6%	цифровые технологии и инструменты проведения исследований
18.	20,9%	психологическое консультирование
19.	20,2%	экологическое воспитание
20.	20,1%	перевод как профессиональная деятельность

бы работать в той или иной образовательной организации. Этот результат подчеркивает актуальность интеграции основного и дополнительного образования в образовательных программах, учитывая, что дополнительное образование в большей степени ориентировано на персональные запросы субъектов образования. Подавляющее большинство респондентов (88%) в своих ответах отметили, что дополнительное образование должно формироваться с учетом предварительного выявления мнений, пожеланий и профессиональных потребностей педагогов.

Интересным, на наш взгляд, представлен в таблице ранжированный ряд выборов (более 20% выборов) респондентов приоритетных направлений из спектра предложенных вариантов (таб. 1 на стр. 67). Как видно из приведенной таблицы, студенты отдают приоритет тем компетенциям, которые можно отнести к транспрофессиональным [16].

Опираясь на мнение Т.М. Коулопоулоса и К. Фраппаоло [8], в процессе проектирования программы необходимо руководствоваться тремя важными требованиями, реализация которых сделает информацию востребованным знанием.

*Первое:* знание коллективно по своей природе, а значит, знание создается на основе опыта и устремлений многих взаимосвязанных людей. Вывод: нужна командная работа сообщества преподавателей, аспирантов, студентов по проектированию и реализации образовательных программ, их непосредственная коммуникация станет основой для передачи неявных знаний.

*Второе:* знания порождают действие, т.к. они адекватны внешним условиям. По мнению одного из авторов концепции управления знаниями – П. Друкера, знание существует лишь в практическом аспекте, т.е. информация, не стимулирующая какое-либо действие, знанием не является. Значит, в контексте управления знаниями любая теоретическая информация в процессе обучения подкрепляется особыми заданиями для самостоятельной работы (как в аудитории, так и вне ее), которые ориентируют студента на конструирование собственного личностного знания. Это задания на анализ результатов исследований, проектирование и решение профессиональных задач, рефлексию, т.е. то, что называется конструированием собственного образовательного опыта.

*Третье требование* связано с тем, что управление потоками информации, когда она транслируется от преподавателя к студенту, приобретает в готовом виде из учебников и т.п., не равно управлению знаниями, необходим поиск незапланированных (инновационных) решений в ответ на возникновение неожиданных задач, в том числе поиск новых форм и содержания оценочных материалов для аттестационных процедур.

В контексте концепции управления знаниями роль педагога трансформируется из «источника истины» в архитектора познавательной среды, который помогает обучающимся ориентироваться в больших потоках информации, развивать критическое мышление для оценки источников знания. Источник авторитета преподавателя смещается от обладания знанием к мастерству организации процессов его получения, интеграции и применения. Изменяется и тип взаимодействия субъектов образовательного процесса: от вертикали «учитель – ученик» к горизонтальной сети, где педагог является опытным участником процесса. Экспертные качества педагога используются уже не для прямого информирования, а для качественного проектирования среды, отбора ресурсов, постановки проблемных задач, модерирования дискуссий. Глубокое предметное знание позволяет педагогу видеть связи и на высоком уровне управлять выбором персонализированной траектории получения знания обучающимся.

Таким образом, можно представить основные процессы управления знаниями при проектировании образовательных программ, ориентированных на интеграцию основного и дополнительного образования (таб. 2).

**Способы применения управления знаниями  
при проектировании образовательной программы**

Ключевые процессы управления знанием	Применение при проектировании образовательных программ
Идентификация и картирование знаний	Выявление источников знаний для оперативного обновления программ (требования рынка труда, модификация профессий и профессиональных стандартов, запросы работодателей, инновации в профессиональной области), систематизация и перевод в дидактические единицы интегративного характера.
Создание и приобретение знаний	Создание практико-ориентированных образовательных продуктов (интегрированные курсы, модули, программы) на стыке академических знаний и прикладных навыков, позволяющие высвободить время для освоения дополнительных квалификаций. Примеры: разработка механизмов сотрудничества академического сообщества и работодателей / практиков для создания контента, модели интеграции реальных кейсов; адаптация результатов НИР для образовательных программ.
Хранение и организация знаний	Разработка структуры и метаданных для хранения учебных модулей, кейсов, мастер-классов, сохранение и систематизация знаний приглашенных экспертов, создание базы проектного / практико-ориентированного обучения (репозитории вузов, онлайн-курсы на цифровых платформах, базы данных, ресурсные кейсы и т.п.).
Распространение и обмен знаниями	Построение сетей обмена между субъектами образовательного процесса, преподавательским составом, приглашенными экспертами, менеджерами программ, работодателями; совершенствование механизмов обмена знаниями с обучающимися (peer-to-peer learning, извлечение опыта обучающихся); двусторонний обмен знаниями.
Применение знаний	Оперативная интеграция новых знаний в образовательные программы и учебные процессы; разработка процедур оперативной актуализации учебных планов и контента на основе новых знаний; сущностное обновление педагогических методов (проектное обучение, геймификация, сторителлинг и др.) и организационных форм построения образовательного процесса; использование знаний об обучающихся для персонализации обучения; новые формы оценочных и аттестационных процедур в период промежуточной и итоговой аттестации (решение профессиональных задач, кейсов, демонстрационный экзамен, игровые симуляторы и т.п.).

Таким образом, управление знаниями и интеграция в образовании – это не просто сопутствующие тренды, а взаимообусловленные и взаимоподкрепляющие стратегии. Концепция управления знаниями предоставляет необходимые инфраструктуру, процессы и культуру для систематического создания, обмена и применения знаний. Интеграция, в свою очередь, задает смысловую рамку и цель для управления знаниями, ориентируя на формирование целостного, применимого знания и развитие комплексных (*интегрированных*) компетенций обучающихся. Оценивание таких компетенций также должно учитывать комплексный характер знаний, что актуализирует проблему поиска форматов и содержания заданий в структуре оценочных материалов.

Полученные результаты позволяют продолжить поиск решения задачи проектирования современных образовательных программ высшего образования на основе интеграции основного и дополнительного образования.

### Список литературы

1. Аксенова А.Ю., Примчук Н.В. Принципы персонификации образовательного процесса в постнеклассической дидактике (антрополого-аксиологический подход) // Человек и образование. 2022. №1(70). С. 177–186.
2. Аранова С.В., Боровик Л.К., Примчук Н.В. Модель построения учебного расписания в нелинейном образовательном процессе педагогического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №2(195). С. 61–72.
3. Бессонова Е.А., Ривкина С.В. Персонификация образования как тенденция трансформации современного образования // Человек и образование. 2021. №1(66). С. 4–10.
4. Бычкова Д.Д. Интегративная компетенция педагога как условие эффективности образовательного процесса в современном мире // Информатика и образование. 2020. №4(313). С. 27–36.
5. Домбровская М.А. Управление знаниями в системе менеджмента качества организации дополнительного профессионального образования // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. №2(51). С. 149–159.
6. Ежегодный отчет о реализации программы развития университета в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» в 2024 году. [Электронный ресурс]. URL: [https://cfuv.ru/wp-content/uploads/2025/04/Годовой\\_отчет\\_о\\_реализации\\_Программы\\_развития\\_2024.pdf](https://cfuv.ru/wp-content/uploads/2025/04/Годовой_отчет_о_реализации_Программы_развития_2024.pdf) (дата обращения: 12.12.2025).
7. Ежегодный отчет о реализации программы развития университета в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» в 2024 году. [Электронный ресурс]. URL: [https://strategy.hse.ru/data/2025/02/20/1966186867/Отчет%20Приоритет-2030%20за%202024%20год\\_на%20сайт.pdf](https://strategy.hse.ru/data/2025/02/20/1966186867/Отчет%20Приоритет-2030%20за%202024%20год_на%20сайт.pdf) (дата обращения: 12.12.2025).
8. Коулопоулос Т.М., Фраппаоло К. Управление знаниями. М., 2008.
9. Междисциплинарные основы трансформации педагогического образования в современных социокультурных условиях / под ред. Л.Н. Антиловой, И.А. Мавриной, Н.П. Мурзиной. Омск, 2024.
10. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Академия образования. Психология развития. 2020. Т. 9. №3(35). С. 281–288.
11. Письмо Минобрнауки России от 21.07.2023 №МН-5/2645-ДА «О применении отдельных норм законодательства об образовании». [Электронный ресурс]. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/Ps\\_MON\\_5\\_2645\\_DA\\_21072023.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/Ps_MON_5_2645_DA_21072023.pdf) (дата обращения: 12.12.2025).
12. Плешкова А.Ю. Анализ современных практик управления знаниями на примере российских образовательных организаций: дис. ... канд. эконом. наук. СПб., 2025.
13. Программа развития Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена на 2024–2030 годы. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/99d/sjl1ufmyl9eexin7odarf7ip40cawcs8/Programma-razvitiya-2024\\_2030.pdf](https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/99d/sjl1ufmyl9eexin7odarf7ip40cawcs8/Programma-razvitiya-2024_2030.pdf) (дата обращения: 12.12.2025).
14. Пучков Н.П., Попов А.И., Тормасин С.И. Интеграция компетенций в условиях цифровизации образования // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2020. №1(17). С. 36–43.
15. Сахарчук Е.И., Байкина Е.А. Функциональная характеристика системы оценочных средств в условиях реализации модульных образовательных программ вуза // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. №6. С. 83–91.
16. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности / под ред. Э.Ф. Зеер, В.С. Третьяковой, Д.П. Заводчикова. Екатеринбург, 2023.

17. Трансформация университетского педагогического образования в современных условиях социокультурных изменений российского общества / под ред. И.С. Батраковой, Ю.Ю. Бочаровой, Е.Н. Глубоковой. СПб., 2023.

18. Тугускина Г.Н., Рожкова Л.В., Сальникова О.В. Управление знаниями в современных организациях // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2019. №2(50). С. 210–218.

19. Условия построения нелинейного образовательного процесса в педагогическом вузе / Л.К. Боровик, Т.В. Менг, Н.Ф. Радионова, С.В. Ривкина // Человек и образование. 2024. №4(81). С. 155–166.

20. Характеристика целостности оценивания результатов профессионального становления магистрантов / И.С. Батракова, И.В. Гладкая, Н.Н. Королева, А.В. Тряпицын // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2024. №213. С. 25–33.

21. Широнова Е.М. Подходы к управлению знаниями для реализации адаптационного потенциала организации // Human Progress. 2025. Т. 11. №4. С. 13.

22. Эльмурзаева Р.А. Нормативное и научно-методическое обеспечение преемственности среднего общего образования и высшего педагогического образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №9(192). С. 71–80.

\* \* \*

1. Aksenova A.Yu., Primchuk N.V. Principy personifikacii obrazovatel'nogo processa v postneklassicheskoj didaktike (antropologo-aksiologicheskij podhod) // Chelovek i obrazovanie. 2022. №1(70). S. 177–186.

2. Aranova S.V., Borovik L.K., Primchuk N.V. Model' postroeniya uchebnogo raspisaniya v nelinejnom obrazovatel'nom processe pedagogicheskogo vuza // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №2(195). S. 61–72.

3. Bessonova E.A., Rivkina S.V. Personifikaciya obrazovaniya kak tendenciya transformacii sovremennogo obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. 2021. №1(66). S. 4–10.

4. Bychkova D.D. Integrativnaya kompetenciya pedagoga kak uslovie effektivnosti obrazovatel'nogo processa v sovremennom mire // Informatika i obrazovanie. 2020. №4(313). S. 27–36.

5. Dombrovskaya M.A. Upravlenie znaniyami v sisteme menedzhmenta kachestva organizacii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya // Pedagogicheskij IMIDZh. 2021. Т. 15. №2(51). S. 149–159.

6. Ezhegodnyj otchet o realizacii programmy razvitiya universiteta v ramkah realizacii programmy strategicheskogo akademicheskogo liderstva «Prioritet-2030» v 2024 godu. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://cfuv.ru/wp-content/uploads/2025/04/Godovoj\\_otchet\\_o\\_realizacii\\_Programmy\\_razvitiya\\_2024.pdf](https://cfuv.ru/wp-content/uploads/2025/04/Godovoj_otchet_o_realizacii_Programmy_razvitiya_2024.pdf) (data obrashcheniya: 12.12.2025).

7. Ezhegodnyj otchet o realizacii programmy razvitiya universiteta v ramkah realizacii programmy strategicheskogo akademicheskogo liderstva «Prioritet-2030» v 2024 godu. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://strategy.hse.ru/data/2025/02/20/1966186867/Otchet%20Prioritet-2030%20za%202024%20god\\_na%20sajt.pdf](https://strategy.hse.ru/data/2025/02/20/1966186867/Otchet%20Prioritet-2030%20za%202024%20god_na%20sajt.pdf) (data obrashcheniya: 12.12.2025).

8. Koulopoulos T.M., Frappaolo K. Upravlenie znaniyami. M., 2008.

9. Mezhdisciplinarnye osnovy transformacii pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah / pod red. L.N. Antilogovoj, I.A. Mavrinoj, N.P. Murzinoj. Omsk, 2024.

10. Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Metodologicheskie aspekty perekhoda k novej organizacii obrazovatel'nogo processa // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2020. Т. 9. №3(35). S. 281–288.

11. Pis'mo Minobranuki Rossii ot 21.07.2023 №MN-5/2645-DA «O primenenii otdel'nyh norm zakonodatel'stva ob obrazovanii». [Elektronnyj resurs]. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/Ps\\_MON\\_5\\_2645\\_DA\\_21072023.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/Ps_MON_5_2645_DA_21072023.pdf) (data obrashcheniya: 12.12.2025).

12. Pleshkova A.Yu. Analiz sovremennyh praktik upravleniya znaniyami na primere rossijskih obrazovatel'nyh organizacij: dis. ... kand. ekonom. nauk. SPb., 2025.

13. Programma razvitiya Federal'nogo gosudarstvennogo byudzhethnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im.

A.I. Gercena na 2024–2030 gody. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/99d/sji1ufmyl9eexin7odar7ip40cawcs8/Programma-razvitiya-2024\\_2030.pdf](https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/99d/sji1ufmyl9eexin7odar7ip40cawcs8/Programma-razvitiya-2024_2030.pdf) (data obrashcheniya: 12.12.2025).

14. Puchkov N.P., Popov A.I., Tormasin S.I. Integraciya kompetencij v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya // Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie. 2020. №1(17). S. 36–43.

15. Saharchuk E.I., Bajkina E.A. Funkcional'naya harakteristika sistemy ocenочnyh sredstv v usloviyah realizacii modul'nyh obrazovatel'nyh programm vuza // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2020. T. 29. №6. S. 83–91.

16. Transprofessionalizm sub'ektov social'no-professional'noj deyatel'nosti / pod red. E.F. Zeer, V.S. Tret'yakovoj, D.P. Zavodchikova. Ekaterinburg, 2023.

17. Transformaciya universitetskogo pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah sociokul'turnyh izmenenij rossijskogo obshchestva / pod red. I.S. Batrakovoj, Yu.Yu. Bocharovoj, E.N. Glubokovoj. SPb., 2023.

18. Tuguskina G.N., Rozhkova L.V., Sal'nikova O.V. Upravlenie znaniyami v sovremennyh organizacijah // Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Obshchestvennye nauki. 2019. №2(50). S. 210–218.

19. Usloviya postroeniya nelinejnogo obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom vuze / L.K. Borovik, T.V. Meng, N.F. Radionova, S.V. Rivkina // Chelovek i obrazovanie. 2024. №4(81). S. 155–166.

20. Harakteristika celostnosti ocenivaniya rezul'tatov professional'nogo stanovleniya magistrantov / I.S. Batrakova, I.V. Gladkaya, N.N. Koroleva, A.V. Tryapicyn // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2024. №213. S. 25–33.

21. Shironina E.M. Podhody k upravleniyu znaniyami dlya realizacii adaptacionnogo potentsiala organizacii // Human Progress. 2025. T. 11. №4. S. 13.

22. El'murzaeva R.A. Normativnoe i nauchno-metodicheskoe obespechenie preemstvennosti srednego obshchego obrazovaniya i vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №9(192). S. 71–80.



### ***Designing of educational programme of modern university on the basis of integration of basic and additional education***

*The issue of designing the educational programs on the basis of the concept of knowledge management and the integration of basic and additional education is updated. There is substantiated the choice of the strategy of knowledge management, focused on their personalization. The distribution of the priorities for the additional competencies of teachers on the basis of the results of the students' questionnaire (N = 250) is showed. There are revealed the requirements to design the educational programs.*

**Keywords:** *knowledge management, educational program, integration of basic and additional education.*

(Статья поступила в редакцию 16.12.2025)

*М.В. БЕЛИЦКИЙ,*

*М.А. ОЛЕЙНИК*

*Волгоград*

**ПРОБЛЕМЫ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ  
В РОССИЙСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

*Выявляются проблемы обучения китайских студентов-хореографов в российском педагогическом вузе с учетом сравнительных особенностей традиций хореографического образования России и Китая и современных тенденций в образовании и культуре.*

*Предлагаются пути решения выявленных проблем на примере опыта кафедры вокально-хорового и хореографического образования ВГСПУ на основе понимания интегративного характера профессиональной деятельности будущего педагога-хореографа и ассимиляции педагогических основ российских, европейских и национальных китайских хореографических традиций.*



Ключевые слова: *хореографическое обучение, проблемы обучения китайских студентов-хореографов, пути решения, российский педагогический вуз.*

На протяжении последнего десятилетия существенно возросло количество студентов из Китайской народной республики, приезжающих учиться в вузы РФ. Стабильно высоким остается интерес к творческим специальностям и направлениям профессиональной подготовки, также все более востребованными становятся разнообразные программы педагогического художественного образования.

Начиная с основания Китайской народной республики (1949), активное развитие теории и практики педагогического хореографического образования связано с усвоением методологических и организационных основ советской системы образования. До этого направления исследований в данной области велись главным образом в отношении изучения западноевропейского опыта, поиска универсальных алгоритмов создания учебных программ обучения хореографии.

Отличительной чертой китайского хореографического образования является сильное влияние народного традиционного танца на современное танцевальное искусство, в котором очевидно стремление сохранить и претворить новыми художественными средствами национальные духовные и этнокультурные ценности, традиции, обряды и ритуалы, эталоны поведения [5]. Это, безусловно, является сильной стороной китайской хореографической культуры на современном этапе, однако в процессе профессионального обучения педагогов-хореографов основное время посвящается исполнительской танцевальной подготовке, а педагогический компонент остается недостаточно рассмотренным. Это подтверждается и небольшим количеством научно-теоретических исследований, обосновывающих и освещающих комплексный подход в профессиональном обучении педагогов-хореографов, объединяющий их этнокультурную, исполнительскую и педагогическую подготовки (Ли Юньвэй, Панг Чжицзюань, Чжан И и др.).

В соответствии с актуальными задачами хореографической педагогики современного Китая, которые Лю Ян обозначает как «ассимиляцию педагогических основ европейских и национальных хореографических традиций с целью формирования компетентности педагогов-хореографов КНР средствами русской и европейской музыки, которая наряду с национальными традициями может сформировать новый тип современного преподавателя» [4, с. 170], формулируется современный запрос к профессио-

нальной подготовке будущих хореографов в российском педагогическом вузе. Однако научный анализ и реальная практика организации и реализации такой подготовки выявили **ряд проблем**, решение которых призвано повысить качество образовательного процесса.

В обосновании данных проблем мы опирались в том числе и на работы молодых китайских исследователей, которые включены в образовательный процесс российских вузов, а также на опыт кафедры вокально-хорового и хореографического образования ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (далее – ВГСПУ), представителями которой мы и являемся.

Многие исследователи и преподаватели ВГСПУ, **первой проблемой** называют **трудности в преодолении «языкового барьера»**, поскольку, кроме непосредственного речевого общения, китайским студентам необходимо осваивать специальную терминологию, решать профессиональные исполнительские и педагогические задачи и т.д.

Для решения первой проблемы были определены некоторые пути, к которым мы относим: *организацию* в университете *факультативных занятий по русскому языку*, проводящихся параллельно с освоением общественных, гуманитарных, психолого-педагогических, специальных дисциплин; активное *использование приложений «голосового переводчика» в девайсах*, которыми китайские студенты оснащены очень хорошо; *составление словаря специальной хореографической терминологии* по всем направлениям танцевальной подготовки на китайском и русском языке с транскрипциями; ускоренное освоение французской терминологии на занятиях классическим танцем. Также важным фактором является большая роль *демонстрационных методов* на занятиях по классическому, народно-сценическому и современному танцем, которые сопровождаются объяснениями преподавателей с использованием своеобразного межязыкового комплекса.

**Второй проблемой** в процессе обучения китайских студентов-хореографов в российском педагогическом вузе является их **малая осведомленность в истории и современном развитии направлений хореографического искусства**, кроме жанров и стилей китайского танца. На это указывают современные китайские исследователи, в частности, Ян Цзынцзин в работе отмечает, что «в современных условиях расширения культурной интеграции и межкультурной коммуникации усиливается необходимость подготовки хореографов, способных воспринимать и интерпретировать инокультурную танцевальную лексику. Однако в Китае доминирующее внимание уделяется исключительно китайским танцевальным традициям, в то время как народные танцы иных этносов, проживающих на территории Китая, <...> являющиеся частью мирового культурного наследия, оказываются недостаточно интегрированными в учебный процесс вузов Китая. Это ограничивает возможности студентов-хореографов по освоению разнообразных танцевальных форм и культурных кодов танцев народов мира, сужает их профессиональные горизонты и возможности формирования межкультурной компетентности» [7, с. 4–5].

В решении второй проблемы ведущую роль призваны сыграть *различные учебные дисциплины*: «История и теория хореографического искусства», «Историко-бытовой танец», «Современные направления хореографического исполнительства» и, конечно, «Народно-сценический танец». Они представляют *широкий спектр танцевальных жанров и культур народов мира*. На наш взгляд, не следует сокращать их количество при работе с китайскими студентами, руководствуясь тем, что освоение практически каждого из танцев иной национальной культуры, кроме китайской, для них трудно. При освоении лексики танцев разных народов, методики ее исполнения студенты знакомятся не только с танцевальным «языком» и техническими аспектами, но и с культурой народов, их этическими и эстетическими ценностями, выраженными в народной хореографии. Кроме того, Ян Цзынцзин подчеркивает важность освоения китайскими студента-

ми-хореографами инокультурной танцевальной лексики не только для расширения профессиональных знаний и навыков, но и для «позиционирования себя в глобально взаимосвязанной среде», «для наведения межкультурных мостов и продвижения культурного развития страны в будущем» [Там же, с. 29]. Содержание вышеуказанных дисциплин максимально насыщено наглядными материалами (иллюстрациями, фото- и видео примерами, презентациями и др.) для тщательного разбора и систематизации. Подбор, анализ и обсуждение такого материала в качестве заданий для семинарских занятий показывают достаточно высокую результативность.

Неотъемлемой, важнейшей, часто определяющей частью хореографической постановки является музыка, т.к. замысел часто начинается со звучания музыкального произведения, а тонкое эмоциональное восприятие музыки, знание истории и теории развития музыкального искусства, владение точным и профессиональным анализом музыки являются важнейшими показателями профессиональной компетентности педагога-хореографа. Однако в этой связи обнаружена **третья проблема** в процессе обучения китайских студентов-хореографов, заключающаяся в **низкой музыкальной осведомленности** многих китайских студентов, начинающих хореографическое обучение в российском педагогическом вузе. Она сосредотачивается главным образом в области китайской музыкальной культуры как народной, так и современной. Здесь следует отметить **трудности** для китайских студентов-хореографов в **подборе музыкального материала для своих танцевальных постановок**. Прежде всего, из-за отсутствия в китайской культуре выраженного разделения на народную и профессиональную (композиторскую) музыку вплоть до XX века, собственной исторической периодизации развития музыкального искусства, связанной не с историей правления династий, а с художественными стилями (средневековья, ренессанса, барокко, классицизма и др.); из-за недостатка распространенности европейских форм музыкально-театрального искусства в национальной китайской музыке, ее особой ладотональной организации (пятиступенной, в отличие от семиступенной в европейской музыке). Когда перед студентами ставится задача сочинения танцевальных комбинаций в стилистике того или иного хореографического направления или постановки танцевального этюда, возникают определенные трудности в самостоятельном подборе музыки.

Основные пути в решении третьей проблемы лежат в *расширении музыкального кругозора* китайских студентов-хореографов, обучающихся в российском педагогическом вузе, обогащении их музыкально-слухового опыта, приобщении к музыкально-культурной жизни Волгограда; в *использовании возможностей сети Интернет*, предоставляющей доступ к почти безграничному количеству музыкальных произведений разных стран и народов, культур, исторических эпох и стилей; а также в *непосредственном взаимодействии с музыкой при совместных с педагогом посещениях музыкальных фестивалей, концертов, театров*, значительно повышающих эмоциональность и глубину восприятия. Продуктивным способом решения данной проблемы представляется ознакомление студентов с «различными формами музыкально-хореографического подбора» [2, с.201], о которых пишет Г.А. Безуглая в своем исследовании, подразумевая «стилистическое и образное соответствие музыки хореографическому искусству» [Там же], выраженное в ритмическом подобию, единстве артикулирования, динамике фактуры, тонально-гармоническом движении, модуляциях, каденционных оборотах, амплитудах, масштабе хореографического движения. Важной для решения третьей проблемы является также идея, заключающаяся в том, что «*хореографию создает взаимодействие движения и звука*, а не одно лишь движение человеческого тела, которому как-то аккомпанирует какая-то музыка. Этот, казалось бы, очевидный тезис нередко забывается, «замыливается» в профессиональной практике. Танцовщики, педагоги и даже некоторые хореографы-творцы зачастую сводят все богатство музыки к «квадратному» счету. Музыканты, в свою очередь, пренебрежительно относятся к тому, что и как танцует-

ся под их аккомпанемент» [3, с. 265–267]. На это обращено внимание в работе Г.А. Безугловой, которую мы активно используем в образовательном процессе в качестве учебной литературы для студентов и в качестве методологического и методического ориентира для педагогов, работающих с китайскими студентами. В частности, в разделе «Танцевальные жанры европейской профессиональной музыки» представлено простое, доступное для понимания даже иноязычным студентам, лаконичное и емкое определение терминов из истории музыкально-танцевальных жанров, подробно объясняющее равноправность взаимодействия музыкальных и танцевальных форм, в которых прослеживается их генезис – от античности до современности. Особенно ценным является наличие примеров и возможных заданий на знакомом музыкально-хореографическом материале, благодаря которому студенты наглядно прослеживают сходства и различия музыкального и хореографического восприятия. Незаменимой для обучения китайских студентов, адекватной восприятию музыкальных произведений разных культур, исторических эпох и стилевых направлений является дисциплина «Анализ музыкально-танцевальных форм», которую мы используем для развития умения профессионально и эмоционально точно воспринимать и анализировать музыку, ее образную и драматургическую стороны.

**Четвертой проблемой**, выявленной в ходе данного исследования, явилась **проблема реализации постановочной составляющей профессиональной подготовки**, порождаемой доминированием в хореографическом обучении в Китае исполнительской подготовки. Студенты, приезжающие на продолжение обучения в российский педагогический вуз, **практически не владеют даже основами постановочной и педагогической работы**.

Пути решения выявленной нами проблемы осуществляются на основе *выделения деятельности хореографа-постановщика* в качестве ведущего компонента профессиональной компетентности педагога-хореографа, включающей развитие его способности создавать хореографический замысел, мыслить образами, сочинять драматургию хореографической постановки и подбирать или разрабатывать средства ее воплощения, понимать закономерности педагогического процесса, осмысливать его в последовательности этапов и решения задач. В учебном процессе активно реализуются дисциплины психолого-педагогического модуля, обязательные для изучения китайскими студентами, обучающимися по профилю бакалавриата «Дополнительное образование (в области хореографии)», поскольку мы считаем их необходимыми и ценными для полноценной профессиональной подготовки.

Таким образом, на основе научного анализа и реальной практики обучения китайских студентов-хореографов в российском педагогическом вузе кафедрой вокально-хорового и хореографического образования ВГСПУ выявлены проблемы и предложены пути их комплексного и системного решения, обеспечивающие целостную профессиональную подготовку (теоретическую и методическую), включающую: *преодоление «языкового барьера»*, *представление широкого спектра танцевальных жанров* и культур народов мира в истории и современном развитии *направлений хореографического искусства*; *расширение музыкального кругозора в хореографии*, создающей взаимодействие движения и звука, освоение специфики *постановочной работы*, накопление опыта *профессионально-педагогической деятельности*.

## Список литературы

1. Безуглая Г.А. Музыкальный анализ в работе педагога-хореографа. СПб., 2015.
2. Илларионов Б.А. Двуликий Янус // Вестник Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой. 2015. №4(39). С. 265–267.

3. Лю Ян. Становление профессиональной готовности студентов-хореографов из КНР при обучении на музыкальных факультетах российских вузов // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. №2А. С. 169–175.

4. Чжэн Цзяо. Формирование опыта образовательной деятельности будущего педагога-хореографа в новой социальной реальности России и Китая: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Армавир, 2025.

5. Щирин Д.В. К вопросу о классификации музыкальных произведений по сложности восприятия // Педагогика и искусство в современной культуре: научные и научно-методические статьи по материалам Третьей всероссийской педагогической конференции (27–28 февраля 2020 года). СПб., 2020. С. 212–218.

6. Ян Цзынцзин. Формирование профессиональной готовности студентов-хореографов к освоению инокультурной лексики танца в вузах Китая: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2025.

\* \* \*

1. Bezuglaya G.A. Muzykal'nyy analiz v rabote pedagoga-horeografa. SPb., 2015.

2. Illarionov B.A. Dvulikiy Yanus // Vestnik Akademii Russkogo baleta im. A.Ya. Vaganovoj. 2015. №4(39). S. 265–267.

3. Lyu Yan. Stanovlenie professional'noj gotovnosti studentov-horeografov iz KNR pri obuchenii na muzykal'nyh fakul'tetah rossijskih vuzov // Pedagogicheskij zhurnal. 2019. T. 9. №2А. S. 169–175.

4. Chzhen Czyao. Formirovanie opyta obrazovatel'noj deyatel'nosti budushchego pedagoga-horeografa v novej social'noj real'nosti Rossii i Kitaya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Armavir, 2025.

5. Shchirin D.V. K voprosu o klassifikacii muzykal'nyh proizvedenij po slozhnosti vospriyatiya // Pedagogika i iskusstvo v sovremennoj kul'ture: nauchnye i nauchno-metodicheskie stat'i po materialam Tret'ej vserossijskoj pedagogicheskoy konferencii (27–28 fevralya 2020 goda). SPb., 2020. S. 212–218.

6. Yan Czynczin. Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov-horeografov k osvoeniyu inokul'turnoj leksiki tanca v vuzah Kitaya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2025.



***The issues of choreographic education of the Chinese students  
in the Russian pedagogical university and the ways of their solution***

*The issues of teaching the Chinese choreographer students in the Russian pedagogical university with consideration to the comparative peculiarities of traditions of choreographic education of Russia and the People's Republic of China and the modern tendencies in education and culture are revealed.*

*There are suggested the ways of solving the identified issues at the example of the experience of the Department of Vocal-Choreographic and Art Education in Volgograd State Socio-Pedagogical University on the basis of understanding the integrative nature of professional activity of future choreographer students and the assimilation of pedagogical basis of the Russian, European and national Chinese choreographic traditions.*

**Keywords:** *choreographic education, problems of teaching the Chinese choreographer students, ways of solution, Russian pedagogical university.*

(Статья поступила в редакцию 06.11.2025)

**ПОТЕНЦИАЛ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ  
ДИСЦИПЛИН В ФОРМАТЕ СЕТЕВОГО СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ  
КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ДОВЕРИЯ  
У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА\***

*Анализируется важность философско-культурологических дисциплин для развития личности, формирования социального доверия и гуманистического мировоззрения в контексте трансформации общества. Рассматриваются вызовы, связанные с инструментализацией образования, демократизацией и глобальными кризисами, а также пути преодоления этих проблем через гуманизацию образовательных процессов и внедрение инновационных практик сетевого смешанного обучения.*



Ключевые слова: *сетевое смешанное обучение, педагогическое образование, социальное доверие, гуманизация образования, социальный капитал.*

Современный человек постоянно находится в ситуации выбора – выбора жизненных ценностей, путей и стратегий поведения, идентичностей и способов самопрезентации. Доверие как базовая установка и условие существования общества является своего рода невидимым «клеем», залогом солидарности и конструктивного взаимодействия личностей. В переходные эпохи наряду со сломом традиционных представлений о человеке и его месте в бытии, ускорением социокультурного времени и наращиванием темпа исторических изменений происходит кроме всего прочего и переосмысление роли феномена доверия в жизненном мире современного человека.

Масштабы социального доверия не являются само собой разумеющейся статичной величиной. Социальное доверие – сложный социальный феномен, символический по форме и конвенциональный по существу. Нельзя не согласиться со словами известного социолога Л. Гудкова, по мнению которого, «накопленное, институционализованное доверие к неопределенно многим другим, партнерам или участникам социальных взаимодействий является важнейшим показателем социального капитала данного общества, его способности к самоорганизации <...>, доверию обучаются, оно входит в качестве составной части в общую систему социализации» [1, с. 116]. Иначе говоря, человек традиционного общества доверяет только своим, тем, кому предписано доверять в соответствии с традицией или обычаем, в то время как человек в современном обществе доверяет другим в соответствии с обобщенными правилами взаимодействия, заданными преобладающими в данном обществе социальными институтами. Чем более сложно устроено общество, тем сложнее и разнообразнее согласованы в нем уровни и модусы социального доверия. Психологическое (спонтанное, эмоционально насыщенное) доверие другому человеку принципиально отличается от доверия социально инспирированного, институционально закрепленного в ритуалах, клятвах и референдумах. Границы доверия подвижны и нефиксированы. Сама социальная «ткань» данного феномена препятствует ее вербализации или рациональному осмыслению.

Проблема доверия особенно актуализируется в эпоху цифровой трансформации общества, когда информация становится товаром, а социальные связи максимально уязвимы перед обезличенными алгоритмами и разнообразной дезинформацией. Согласно

---

\* Исследование выполнено по проекту «Подготовка и профессиональное развитие педагогических кадров с использованием технологии сетевой практической подготовки», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания на НИР (дополнительное соглашение от 19.03.2025 г. №073-03-2025-041/1 к соглашению от 16.01.2025 №073-03-2025-04).

П.М. Козыревой, она тесно связана с проблемой солидарности российского общества. Основными компонентами современной социальной политики являются консолидированность различных групп и слоев населения, сглаживание противоречий, учет интересов, предотвращение конфликтов, достижение консенсуса и налаживание социального сотрудничества [2, с. 44]. Безусловно, огромное значение в этом процессе имеет система высшего педагогического образования. В университетской среде, где формируется будущее профессиональное и гражданское сознание, философия становится одним из ключевых инструментов для развития межличностного доверия и солидарности. Ее ценность заключается не только в передаче теоретических знаний, но и в создании пространства для диалога, критического осмысления и этического самоопределения – факторов, без которых доверие не может существовать.

Гуманизация образования как процесс, направленный на развитие личности через уважение к ее индивидуальности, творческому потенциалу и духовным потребностям, приобретает особую значимость в современных условиях социокультурной нестабильности, обилия конфликтов и растущего потока противоречивой информации. В этом контексте философско-культурологические дисциплины, задачей которых является формирование целостного гуманистического мировоззрения современного специалиста через изучение сути человеческого бытия, традиционных ценностных ориентиров и культурных кодов, становятся не только академическим дополнением, но и центральным звеном образовательной парадигмы. В данной связи основной задачей настоящей статьи является определение взаимосвязи изучения философско-культурологических дисциплин, преподаваемых в формате сетевого смешанного обучения и формирования у студентов педагогического вуза компетенции межличностного доверия.

Цифровизация российского образования открывает новые возможности для реализации гуманистических принципов, при этом требуя осознанного баланса между инновационными технологиями и человеческим фактором. Современные онлайн-платформы предоставляют студентам доступ к разнообразным ресурсам: видеолекциям, фрагментам художественных и документальных фильмов, анимации, музыкальным произведениям, прецедентным текстам мировой литературы и другим материалам. Это не только расширяет горизонты знаний, но и формирует критическое отношение к информации – ключевой навык, который философское мышление развивает как систему анализа, а не как набор фактов.

Философско-культурологические дисциплины изначально ориентированы на вопросы смысла, ценности, идентичности и взаимоотношений, то есть на то, что лежит в основе доверия. Вопросы, изучаемые в рамках философии, не имеют однозначных, лежащих на поверхности ответов. Сетевое смешанное обучение сохраняет традицию сократического диалога, перенося ее в цифровую среду.

1) Тематические онлайн-модули позволяют студентам в комфортном индивидуальном темпе прослушать видеолекции, погрузиться в теоретическую аргументацию, иллюстрирующую ее тексты, видеотрекеры и комментарии к ним. Взаимные оценивания в каждом тематическом блоке позволяют безопасно выразить собственное отношение к проблемным вопросам, узнать мнение однокурсников, получить экспертную оценку преподавателя.

2) Практические занятия в аудитории становятся местом, где студенты получают возможность в атмосфере равноправия, эмпатии и права на личное мнение аргументировано выразить и проиллюстрировать свою позицию по очень противоречивым порой и болезненным вопросам (проблемы смысла жизни, границ человеческой свободы, природы творчества и т.д.). Данный вид учебной деятельности является важнейшей средой формирования межличностного доверия и солидарности. Этот незаменимый опыт будущие педагоги (как и представители непедagogических специальностей) «понесут» потом в школы, детские сады, учреждения дополнительного образования, собственные семьи.

Важно подчеркнуть, что занятия философией в формате сетевого смешанного обучения не «прививают» доверие как некий инструментально-практический навык, а формируют условия, в которых оно может возникнуть естественно как результат диалога, а не принуждения [7]. Преподаватель в таком формате выступает не как единственный и непогрешимый обладатель истинного знания, а как наставник, помогающий структурировать мысли и находить собственные, теоретически обоснованные ответы на вечные вопросы.

Живой диалог составляет основу образовательного процесса. Классический метод сократического диалога, основанный на совместном поиске истины через вопросы и ответы, демонстрирует, как доверие и истина рождаются в открытом равноправном диалоге и не даны кому-то из участников априорно. Студенты учатся не только слушать, но и слышать собеседника, воспринимая его точку зрения как равноправную, имеющую право на существование и достойную уважения.

Специфической особенностью изучения философского контента в формате сетевого смешанного обучения является его ориентированность на «выявление особенностей отечественного философского мировоззрения в их тесной связи с российским этнокультурным менталитетом, с духовными и ценностными установками российского национального образа мышления и характера, с жизненными стратегиями и способами достижения смысла жизни, с привычками сознания и стереотипами поведения, свойственными отечественной культуре и обществу» [6, с. 34]. Эта направленность не является идеологическим императивом, а служит инструментом для осознания собственной культурной идентичности в контексте глобального плюрализма. Именно так философско-культурологические дисциплины выступают как инструмент для систематизации социогуманитарных знаний, раскрытия единства и разнообразия мировой культуры, а также формирования способности мыслить о социальных проблемах с научной позиции.

В условиях трансформации массовой культуры и общества наблюдается смещение акцентов в сторону узкой профессиональной специализации, что ставит под вопрос сохранение фундаментальной социогуманитарной парадигмы личностно-ориентированного образования. Роль философского знания для формирования личности будущего педагога повышается в связи с реализацией государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей [5]. В этом смысле философия становится не просто дисциплиной, а средой, где формируется не только профессиональная, но и гражданская идентичность. Она помогает студентам осознать плюрализм мнений и ценностей, что критически важно в условиях глобализации и межкультурного взаимодействия.

Основу сетевой практической подготовки составляет единый верифицированный образовательный контент. Именно он «определяет необходимое учебное содержание и позволяет выстроить эффективное взаимодействие студентов с другими субъектами образования. Единый верифицированный образовательный контент – это интерактивный онлайн-курс по дисциплине основной образовательной программы (в данном случае по философии), в которую встроено содержание практической подготовки: теоретическое обоснование методов, создание образовательного продукта, его экспертиза, методическое сопровождение профессиональных проб студентов, обратная связь от обучающихся и педагогов и т.д.» [3, с. 19].

Преподавание философско-культурологических дисциплин в формате сетевого смешанного обучения может стать мощным фактором развития межличностного доверия, несмотря на цифровую дистанцию, благодаря уникальному сочетанию философской природы предмета, структуры смешанной модели и целенаправленного проектирования образовательных практик. Сетевое смешанное обучение в философско-культурологических дисциплинах – это не просто инструмент повышения эффективности, но и способ сделать образование более человечным. Оно позволяет сочетать доступность цифровых ресурсов с традиционными ценностями диалога и саморефлексии, что в конечном итоге способствует формированию не только образованных, но и осмысленно

живущих людей. Гуманизация образования в этом контексте становится не абстрактной идеей, а практической реальностью, где технологии служат средством для раскрытия потенциала каждой личности.

Однако реализация сетевого смешанного обучения сталкивается с многочисленными вызовами: неравный доступ к цифровым технологиям в отдельных регионах, необходимость развития цифровой грамотности как у студентов, так и у преподавателей, а также риск снижения качества личного взаимодействия. Важно, чтобы технологии не заменяли человеческое общение, а дополняли его, создавая условия для глубокого осмысления культурных и философских проблем.

Философия – это не сухая теория, а живая практика, которая учит молодых людей жить в условиях инноваций и непрерывных изменений, когда социальная солидарность не дана априори, а ежедневно создается через диалог, эмпатию, этическое осознание и критическое мышление. В условиях глобальных вызовов – от кризисов доверия к институтам до цифровой изоляции – именно культурфилософское знание способно сохранить баланс между инструментальной эффективностью и этической глубиной образования, предотвращая риски дегуманизации и расчеловечивания.

Стратегия развития образования должна основываться на приоритете гуманитарных знаний, где философия выступает не как дополнительный предмет, а как фундамент для формирования ответственных, толерантных и творческих граждан. «В этой связи особое значение приобретает выработка форм и методов формирования воспитательных компетенций будущего учителя именно как воспитателя с акцентом на решении проблемы формирования у современной российской молодежи национального самосознания, отечественного менталитета, российского образа мышления, жизненных стратегий и способов поведения» [6, с. 31].

Современное информационное пространство насыщено релятивистскими лозунгами о том, что «все относительно», что «правда у каждого своя», что снижает значимость объективных знаний о мире, делая любые источники информации взаимозаменяемыми и рядоположенными. В таком мире «постправды» эмоции и манипуляции часто заменяют факты [8]. Философское знание учит студентов отличать аргументы от эмоций, проверять источники и осознавать собственные предубеждения, установки и когнитивные искажения. Это ключевой элемент доверия: если человек не умеет критически оценивать информацию, он становится легкой добычей для дезинформации, что разрушает основы доверия в обществе.

В заключение можно сказать, что доверие как экзистенциальный феномен человеческого бытия является ключевым механизмом социального взаимодействия и основой социального капитала. Формирование межличностного доверия в образовательном процессе, во многом благодаря дисциплинам философско-культурологического цикла, обеспечивает нормальное функционирование гуманистического общества. Специфическая задача педагогического вуза – это не только передавать знания, но и воспитывать субъектов, способных к этическому выбору. «Сетевая практическая подготовка в философском образовании связана с решением многообразных профессиональных и личностных задач, которые стоят перед сегодняшними специалистами системы образования и современными родителями. Это, в свою очередь, становится основой для организации воспитательной работы педагога» [4, с. 71]. Только так можно построить общество, где «социальный капитал» будет определяться не экономическими показателями, а качеством межличностных связей.

### Список литературы

1. Гудков Л. Доверие в России: смысл, функции, структура // Новое литературное обозрение. 2012. №117. С. 249–280.
2. Козырева П.М. Межличностное доверие в контексте формирования социального капитала // Социс. 2009. №1. С. 43–54.

3. Коротков А.М., Карпушова О.А., Спиридонова С.Б. Метод сетевого смешанного обучения и опыт его реализации в педагогическом вузе // Педагогика. 2024. №9. С. 17–27.
4. Спиридонова С.Б., Карпушова О.А., Шубина А.С. Модель сетевой подготовки педагогов к работе с семьями детей, переживших военные действия // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №10(183). С. 69–75.
5. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S&ysclid=mlvbi0f8po385173288> (дата обращения: 12.09.2025).
6. Шипулина Н.Б., А.И. Шипицин Сетевая практическая подготовка как инструмент формирования у будущих учителей воспитательных компетенций посредством философско-культурологического знания // Грани познания. 2024. №6(95). С. 30–35.
7. Щеглова Л.В., Плужникова Н.Н., Саенко Н.Р. Интерактивные технологии в преподавании гуманитарных дисциплин: в поисках современной модели обучения // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. Т. 11. №2. С. 73–78.
8. Legal status of fake news: global challenges and possible solutions / E.F. Tsokur, M.G. Repina, N.R. Saenko, S.L. Grigoryev // Relacoes Internacionais no Mundo Atual. 2022. Vol. 2. №34. P. 60–73.

\* \* \*

1. Gudkov L. Doverie v Rossii: smysl, funkcii, struktura // Novoe literaturnoe obozrenie. 2012. №117. S. 249–280.
2. Kozyreva P.M. Mezhlichnostnoe doverie v kontekste formirovaniya social'nogo kapitala // Socis. 2009. №1. S. 43–54.
- 3 Korotkov A.M., Karpushova O.A., Spiridonova S.B. Metod setevogo smeshannogo obucheniya i opyt ego realizacii v pedagogicheskom vuze // Pedagogika. 2024. №9. S. 17–27.
4. Spiridonova S.B., Karpushova O.A., Shubina A.S. Model' setevoy podgotovki pedagogov k rabote s sem'yami detej, perezhivshih voennye dejstviya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №10(183). S. 69–75.
5. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. №809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S&ysclid=mlvbi0f8po385173288> (data obrashcheniya: 12.09.2025).
6. Shipulina N.B., A.I. Shipicin Setevaya prakticheskaya podgotovka kak instrument formirovaniya u budushchih uchitelej vospitatel'nyh kompetencij posredstvom filosofsko-kul'turologicheskogo znaniya // Grani poznaniya. 2024. №6(95). S. 30–35.
7. Shcheglova L.V., Pluzhnikova N.N., Saenko N.R. Interaktivnye tekhnologii v prepodavanii gumanitarnykh disciplin: v poiskah sovremennoj modeli obucheniya // Vestnik Assotsiacii vuzov turizma i servisa. 2017. T. 11. №2. S. 73–78.



***The potential of teaching the philosophical and culturological disciplines in the format of networking blended learning as the factor of developing the interpersonal trust of students in pedagogical university***

*The importance of the philosophical and culturological disciplines for the development of personality, the formation of social trust and the humanistic world view in the context of transformation of the society is analyzed. There are considered the challenges associated with the instrumentalization of education, democratization and world crisis, the ways of overcoming these problems by the means of humanization of educational processes and the introduction of innovative practices of networking blended learning.*

Keywords: *networking blended learning, pedagogical education, social trust, humanization of education, social capital.*

(Статья поступила в редакцию 26.10.2025)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

**Н.И. ТИХОНЕНКОВ,**

**Е.С. КУРЫШЕВА**

*Волгоград*

### ВОСПИТАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ДЕТСКИХ И МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

*Предложено авторское видение обоснования организации воспитания традиционных духовно-нравственных ценностей в детских и молодежных объединениях. Представлен аналитический обзор проблемы воспитания традиционных духовно-нравственных ценностей в контексте деятельности детских и молодежных объединений современной России. Определяется сущность процесса развития ценностных ориентаций детей и молодежи в детских и молодежных объединениях. Выявляются нерешенные противоречия и предлагаются эффективные механизмы и технологии воспитательной работы, апробированные в массовой практике.*

*Ключевые слова: традиционные ценности, духовно-нравственное воспитание, детские и молодежные объединения, методы воспитания, ценностные ориентации.*

В современную эпоху глобализационных вызовов и трансформации социокультурных идентичностей проблема сохранения и целенаправленной трансляции традиционных духовно-нравственных ценностей приобретает характер национально-государственного приоритета. Для Российской Федерации, обладающей уникальным цивилизационным кодом, основанным на идеалах соборности, патриотизма, семьи, трудолюбия и милосердия, данная проблема является системообразующей для обеспечения духовной безопасности и устойчивого развития общества. В этих условиях детские и молодежные объединения как институты социализации выходят на первый план, поскольку именно в них формируется социальный опыт, коллективные чувства и ценностные ориентиры подрастающего поколения. Актуальность темы обусловлена необходимостью научно-методического осмысления и обобщения огромного, но зачастую фрагментированного опыта работы таких объединений, а также разработки эффективных педагогических технологий, адекватных современным социокультурным и психолого-педагогическим особенностям детей и молодежи и отвечающих стратегическим целям национальной образовательной и культурной политики.

Проблема ценностного воспитания имеет глубокие корни в отечественной педагогической мысли. Наиболее ценными, с нашей точки зрения, являются следующие разработки:

- системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), утверждающий, что личность формируется в деятельности и общении [1]; это является методологическим базисом для понимания воспитательного потенциала объединений;
- теория коллективного воспитания (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов), доказавшая эффективность организованного детского коллектива, построенного на принципах общей цели, сотрудничества и ответственной зависимости [5; 8]; методика коллективных творческих дел (далее – КТД) остается одной из самых востребованных [2];

- исследования ценностных ориентаций молодежи (М. Рокич, В.А. Ядов, Д.А. Леонтьев), предоставившие инструментарий для диагностики и понимания структуры ценностей личности [4].

- концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, положенная в основу ФГОС, которая систематизировала базовые национальные ценности и определила вектор воспитательной работы [3; 9].

Несмотря на богатое наследие, в массовой практике сохраняется ряд нерешенных противоречий:

- между декларируемой необходимостью следования традиционным ценностям и их часто формальным, «непрожитым» усвоением в условиях избыточной виртуализации и клипового сознания молодежи;

- между огромным воспитательным потенциалом детских объединений и недостаточной научно-методической подготовкой кадров, способных реализовать этот потенциал в системе ценностных координат, а не только в логике досуговой или спортивной деятельности;

- между потребностью в целостном, системном подходе к воспитанию ценностей и фрагментарностью, эпизодичностью многих реализуемых проектов и акций.

В нашем исследовании вопросов воспитания традиционных духовно-нравственных ценностей в детских и молодежных объединениях особое внимание уделим методологическому и практико-ориентированному анализу.

**Целью** данного исследования является теоретико-методологическое обоснование и аналитическое выявление эффективных механизмов воспитания традиционных духовно-нравственных ценностей в пространстве деятельности современных детских и молодежных объединений России.

Особенность подхода заключается в рассмотрении детских и молодежных объединений как целостной воспитательной системы, где ценность не навязывается извне, а «проявляется» и присваивается через совместную социально-значимую деятельность, проживание общих смыслов и рефлексию.

Традиционные духовно-нравственные ценности (такие как патриотизм, семья, уважение к труду, служение Отечеству, взаимопомощь, справедливость) в детском и юношеском возрасте не являются абстрактными понятиями. Это – внутренние, эмоционально переживаемые регуляторы поведения и отношения к миру [10]. Для ребенка младшего школьного возраста ценность конкретна и персонифицирована (ценность друга, ценность честного поступка). В подростковом возрасте, в период активного поиска идентичности, ценность становится средством самоутверждения и формирования идеала, часто проявляясь в стремлении к справедливости и протесте против лицемерия. Для юношества характерно становление собственной ценностно-смысловой системы, которая становится основой жизненной стратегии [7].

Особое внимание мы уделили конкретизации сути детских и молодежных объединений, их предназначению, а также механизму системной организации деятельности [6]. Детские и молодежные объединения современной России представляются как:

- общественно-государственные структуры, созданные для реализации государственной политики в сфере воспитания, защиты и поддержки интересов детей и молодежи;

- воспитательные организации, где осуществляется целенаправленная социализация подрастающего поколения;

- пространства разновозрастного взаимодействия, где дети и взрослые (наставники, педагоги, вожатые) взаимодействуют на основе сотрудничества, дружелюбия и общей заботы;

- формализованные коллективы (первичные отделения), которые сочетают в себе элементы формальной организации и неформального общения, что способствует формированию благоприятной психологической атмосферы.

Основное предназначение детских и молодежных объединений – формирование гармонично развитой и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей; создание условий для самореализации, развития инициативы, самостоятельности и ответственности у детей и молодежи; развитие активной гражданской позиции, патриотизма, исторической памяти и готовности к служению Отечеству [Там же]. Суть механизмов системной деятельности детских и молодежных объединений раскрывается в социальном проектировании, связанных коллективных творческих делах (КТД), педагогической игре, форсайтах, в погружении в профильную деятельность.

Применительно к возможностям детских и молодежных объединений мы предлагаем под традиционными духовно-нравственными ценностями понимать фундаментальные, внутренне переживаемые ориентиры и регуляторы поведения, которые формируются в детских и молодежных объединениях не как абстрактные понятия, а через их эмоциональное восприятие, когнитивное осмысление и деятельностное присвоение в процессе совместной социально значимой деятельности [10]. Этот процесс, включающий проекты, волонтерство, дискуссии и следование ритуалам, позволяет «прожить» и осознать ценность, превращая ее из внешней нормы в личное убеждение и основу жизненной стратегии в рамках целостной воспитательной среды сообщества.

Таким образом, процесс воспитания ценностей мы определим как процесс их интериоризации, «перевода» из внешней социальной нормы во внутренний мотив. В дальнейшем конкретизируем данное определение.

На основе известных в отечественной педагогике наработок [3; 7], *развитие ценностных ориентаций в объединении нам представляется как нелинейный, поэтапный процесс*, включающий:

- эмоционально-чувственное восприятие: знакомство с ценностью через образ (историческая личность, литературный герой), ритуал, совместное переживание (поход, памятная акция);
- когнитивное понимание: осмысление сути ценности через дискуссии, диспуты, изучение истории и культуры;
- деятельностное присвоение: «проживание» ценности в реальной социальной практике – волонтерстве, творческом проекте, трудовом десанте, организации значимого для других события;
- рефлексивное осознание: анализ собственных поступков и их мотивов, обсуждение в группе, выработка собственной позиции. Именно на этом этапе ценность становится личным достоянием.

На основании имеющихся данных дадим определение детских и молодежных объединений. Под *детским и молодежным объединением* будем понимать целостную воспитательную систему, институт социализации, создающий среду для добровольной совместной социально значимой деятельности. В рамках этой системы традиционные духовно-нравственные ценности не навязываются извне, а «проявляются» и присваиваются ее участниками через эмоциональное восприятие (ритуалы, общие переживания), когнитивное осмысление (дискуссии, изучение), деятельностное присвоение (проекты, волонтерство) и рефлексивное осознание, что в итоге переводит их из внешних норм во внутренние мотивы и личные убеждения. Другими словами, детское и молодежное объединение – это добровольное сообщество, выступающее ресурсом воспитания традиционных ценностей через их совместное «проживание» и реализацию в социально значимой деятельности.

Как показывает опыт, *стимулирование процесса воспитания традиционных духовно-нравственных ценностей в детских и молодежных объединениях* требует комплексного применения форм, методов и технологий:

1) Организационно-деятельностные формы: проектная деятельность (патриотические, историко-краеведческие, социальные проекты), добровольческие (волонтерские) акции, трудовые десанты, поисковые отряды, военно-спортивные игры («Зарница», «Орленок»). Ключевое условие – личная значимость и социальная востребованность деятельности.

2) Образовательно-дискуссионные технологии: дебаты, круглые столы, открытые гостиные с приглашением носителей ценностей (ветераны, представители традиционных конфессий, многодетные семьи, выдающиеся труженики), кино-клубы с последующим обсуждением.

3) Социально-психологические методы: метод примера и идеала (исторического, современного), создание ситуаций нравственного выбора и их коллективный разбор, методика КТД, система поручений и ответственной зависимости.

4) Принятие символов и следование ритуалам (символико-ритуальные механизмы): атрибутика, гимны, ритуалы посвящения и инициации, чествования отличившихся. Это создает эмоциональное поле и чувство сопричастности к большому целому.

5) Среда воспитывающего сообщества: важнейшим механизмом является сама атмосфера в объединении, построенная на уважении, доверии, взаимопомощи и четких правилах, разделяемых всеми. Роль лидера-наставника (педагога, вожатого) здесь ключевая: он является «живым» воплощением транслируемых ценностей.

Заклучим, *воспитание традиционных духовно-нравственных ценностей* – это целенаправленный, нелинейный педагогический процесс, в рамках которого ценности (патриотизм, семья, справедливость, труд) не транслируются как набор абстрактных правил, а последовательно присваиваются личностью через механизмы детских и молодежных объединений. Данный процесс включает этапы эмоционально-чувственного восприятия (через ритуалы, примеры, совместные переживания), когнитивного понимания (в дискуссиях и диспутах), деятельностного присвоения (в социально значимых проектах, волонтерстве, трудовых акциях) и рефлексивного осознания, в результате чего внешняя социальная норма становится внутренним, эмоционально переживаемым регулятором поведения и основой жизненной стратегии. Иными словами воспитание традиционных духовно-нравственных ценностей – это процесс их интериоризации в детских и молодежных объединениях, где ценность «проживается» и осознается через совместную деятельность и рефлексивную, превращаясь из внешней нормы во внутренний мотив.

Таким образом, в рамках нашего исследования процесса воспитания традиционных духовно-нравственных ценностей в детских и молодежных объединениях можно сделать выводы:

1. Детские и молодежные объединения России представляют собой мощный, но требующий научно-методической систематизации ресурс воспитания традиционных духовно-нравственных ценностей.

2. Эффективность воспитательного процесса в объединениях определяется их способностью создать целостную среду, где ценность проживается, осмысливается и реализуется в социально-значимой деятельности.

3. Ключевым механизмом является последовательное прохождение этапов развития: от эмоционального восприятия через деятельностное присвоение к рефлексивному осознанию.

4. Синтез проверенных временем методик (КТД, коллективное воспитание, групповая проектная деятельность) с современными проектными и дискуссионными технологиями является наиболее продуктивным путем.

5. Кадровый вопрос – подготовка компетентных, ценностно-ориентированных наставников в детском и молодежном объединении – остается определяющим для успеха всей работы.

Перспективными направлениями научного поиска оптимальных решений вопросов воспитания традиционных духовно-нравственных ценностей в детских и молодежных объединениях нами видятся:

- разработка и валидизация диагностического инструментария для оценки динамики ценностных ориентаций участников объединений;
- исследование специфики цифровизации воспитательной работы в объединениях: создание позитивного цифрового контента, использование социальных сетей для формирования ценностных сообществ;
- сравнительный анализ эффективности различных моделей и типов объединений (волонтерские, патриотические, краеведческие, религиозные) в контексте воспитания конкретных ценностей;
- изучение феномена «неформального лидерства» и его влияния на ценностный климат в молодежной группе.

### Список литературы

1. Выготский Л.С. Педология подростка. М., 1984.
2. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М., 1989.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М., 2019.
4. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании // Психологическое обозрение. 1998. №1. С. 12–25.
5. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М., 2003.
6. Механизмы и технологии воспитания в Общероссийском общественно-государственном движении детей и молодежи «Движение первых» / под общ. ред. Н.А. Мандровой, Л.С. Львовой. М., 2023.
7. Соловцова И.А. Требования к содержанию духовно-нравственного воспитания: гуманитарный подход // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. №6. С. 727–733.
8. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. М., 1990.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2021.
10. Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М., 1998.

\* \* \*

1. Vygotskij L.S. Pedologiya podrostka. M., 1984.
2. Ivanov I.P. Enciklopediya kollektivnyh tvorcheskih del. M., 1989.
3. Konceptsiya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii / A.Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. M., 2019.
4. Leont'ev D.A. Cennostnye predstavleniya v individual'nom i gruppovom soznanii // Psihologicheskoe obozrenie. 1998. №1. S. 12–25.
5. Makarenko A.S. Pedagogicheskaya poema. M., 2003.
6. Mekhanizmy i tekhnologii vospitaniya v Obshcherossijskom obshchestvenno-gosudarstvennom dvizhenii detej i molodezhi «Dvizhenie pervyh» / pod obshch. red. N.A. Mandrovoj, L.S. L'vovoj. M., 2023.
7. Solovcova I.A. Trebovaniya k sodержaniyu duhovno-nravstvennogo vospitaniya: gumanitarnyj podhod // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2020. T. 5. №6. S. 727–733.
8. Suhomlinskij V.A. Kak vospitat' nastoyashchego cheloveka. M., 1990.
9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. M., 2021.
10. Shchurkova N.E. Vospitanie: novyj vzglyad s pozicii kul'tury. M., 1998.

***Education of traditional spiritual and moral values in the children's and youth associations***

*The authors' interpretation of substantiation of organization of education of traditional spiritual and moral values in the children's and youth associations is suggested. The analytical review of educational problem of traditional spiritual and moral values in the context of activities of children's and youth associations of modern Russia is presented. There is defined the essence of development of value-based orientations of children and youth in the children's and youth associations. The unsolved contradictions are found out and the effective mechanisms and technologies of educational work, tested in mass practice, are proposed.*

**Keywords:** *traditional values, spiritual and moral education, children's and youth associations, methods of education, value-based orientations.*

(Статья поступила в редакцию 06.11.2025)

**Т.А. ХАРЛАМОВА,  
Е.С. ЕВДОКИМОВА**  
*Волгоград*

**ИГРА ДОШКОЛЬНИКА В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАЛЬНОСТИ XXI века  
И ОТНОШЕНИЕ К НЕЙ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ**

*Дается характеристика игры как культурного феномена и важного фактора развития человека. Рассмотрены особенности игры современного дошкольника в изменяющейся социокультурной реальности XXI века. Показаны результаты эмпирического исследования, проведенного среди родителей детей 2–7 лет, посещающих дошкольные учреждения, подтверждающие значимость педагогического сопровождения современной семьи в развитии игровой деятельности ребенка.*

**Ключевые слова:** *детская игра, игровая деятельность дошкольника, цифровой мир, родительская компетентность, педагогическое сопровождение развития игры.*

Значение игры в жизни человека и общества стало осознаваться еще во времена античности, о чем свидетельствуют многочисленные труды философов. Для греков игра служила одним из самых главных факторов развития и совершенствования народа, для римлян – фактором физического и духовного развития, а также образовательным средством [11]. На протяжении многих веков, начиная с Платона и Аристотеля, ученые пытались дать определение понятию «игра» и раскрыть его сущность.

Г. Гессе считал игру «культурологическим символом, выражающим вечные поиски человечеством универсальной системы духовного познания бытия» [4, с. 17]. Й. Хейзинга утверждал, что человеческая культура возникает и развивается в игре и как игра [15]. М. Мид, занимаясь проблемой преемственности культур, отмечала, что «игра выполняет функцию преодоления разрыва межпоколенной связи, передачи межпоколенного опыта» [9, с. 27].

Наибольший интерес к игре был проявлен в конце XIX–XX вв. детскими психологами и педагогами. Автор одной из первых психологических теорий игры – К. Гроос, проанализировавший ее роль в психическом развитии ребенка, он утверждал, что «игра является бессознательной подготовкой ребенка к взрослой жизни» [6, с. 32]. Рассматривая игру ребенка как социокультурное явление, И. Байер писал: «Под игрой мы понимаем деятельность детей, в которой они определенным способом воспроизводят явления в обществе, в окружающем мире. В основе детских игр детей лежит восприятие действительности, отражение реальной жизни. Игра не что-то изолированное, протекающее вне времени и места. С помощью игры дети входят в общественные отношения, среди которых живут» [2].

Выдающиеся психологи (С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец) и педагоги XX века (А.С. Макаренко, Р.И. Жуковская, Д.В. Менджерицкая, А.П. Усова) видели в игре особый способ познания и отражения ребенком социальной действительности, форму детской жизни и средство воспитания и обучения.

Наблюдая развитие игры как культурно-историческое явление, исследователи отмечали, что она постоянно меняется: одни правила и нормы уходят, другие появляются, чтобы соответствовать культурной среде, в которой они бытуют. На эти тенденции указывают в своих трудах и современные ученые (В.В. Абраменкова, М.В. Осорина, В.С. Собкин, Д.И. Фельдштейн).

Особое внимание к детским играм проявляют исследователи во время социальных потрясений. Так, в один из драматических периодов истории России, с 1992 по 1998 год, М.С. Егоровой, Н.М. Зяряновой, С.Д. Пьянковой и Ю.Д. Чертковым проводилось изучение современного детства: интересов, проблем, отношения к миру. В поле внимания попали и детские игры: подвижные, настольные, сюжетно-ролевые, компьютерные. Наиболее показательными с точки зрения изменений были настольные и компьютерные игры. Уменьшение интереса к настольным играм авторы объяснили изменением режима жизни родителей, которые были вынуждены в 90-е гг. работать не только в будние дни, но и по выходным, поэтому «не всегда могли составить ребенку компанию в игре» [7, с. 94]. Однако в этот период для детей стали привлекательными компьютерные игры («бродилки», «стрелялки»), что объяснялось интенсивным проникновением компьютерных технологий в различные сферы человеческой жизни. Ролевые игры дошкольников обогатились новыми сюжетами, которые дети черпали не столько из окружающей реальности, сколько из книг и фильмов («Человек-паук», «Бэтмен» и др.) [Там же, с. 92–100].

XXI век принес новые вызовы и обусловленные ими существенные сдвиги в межличностных, межгрупповых отношениях людей, включая отношения в семье, на работе и к работе. Анализируя социальную ситуацию развития, в которой оказались дети в первом десятилетии XXI века, Д.И. Фельдштейн писал, что если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в основном в условиях малого или определенного конкретного социума – семьи, ближайшего окружения, дворовых компаний, всегда при четкой привязанности к конкретному взрослому, то сегодня он уже с дошкольного возраста находится в огромном развернутом социальном пространстве. На его сознание давит хаотичный поток информации, не имеющей структурно-содержательной логической связи, подаваемой бисерно, «ломано вписывается в жизнь ребенка, в процесс его развития»,

перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей и открывая бесконечное поле для разного рода форм отношений, связей, действий [14].

Цифровые технологии, ворвавшиеся в нашу жизнь, стали важным фактором социализации, которые уже сейчас конкурируют с семьей и дошкольными образовательными учреждениями. Возник новый социальный и культурно-психологический феномен – цифрового детства как особого исторического вида [13].

Педагогам и родителям известно, что нормальный ребенок – это играющий ребенок, который в раннем возрасте осваивает различные способы действия с игрушкой как предметом, а в дошкольном возрасте – игровые правила и нормы общения со взрослыми и сверстниками. К. Гроос, подчеркивая принадлежность игры детству, писал: «Мы играем не потому, что мы бываем детьми, но нам для того и дано детство, чтобы мы могли играть» [6, с. 53]. И тогда нормально ли то, что воспитывающие взрослые наблюдают сегодня?! На фоне богатства и разнообразия игрушек, которые предоставляют дошкольникам родители и воспитатели, дети перестают играть, находя иные формы индивидуальной и совместной деятельности, которые им предоставляет культура взрослых. В.В. Абраменкова размышляет по этому поводу так: «Одни находят подвалы и чердаки, другие – компьютерные клубы и интернет. Неизвестно, что лучше, вернее, что хуже». Причиной данного явления взрослые называют технический прогресс, но «все прогрессы реакционны, если рушится человек» [1].

Замещение русской традиционной культуры, торговли и коммерциализация детства, внедрение массмедиа и компьютерных технологий в жизнь детей уже с раннего возраста приводят к тому, что игра как ведущая, активная деятельность ребенка сменяется потреблением экранной информации. Гаджеты все больше «выдавливают» игру, физическую активность, предметную и продуктивную деятельность, социализацию из жизни подрастающего поколения.

Понимают ли родители дошкольников опасность описываемых тенденций, готовы ли они взять ответственность на себя в обеспечении безопасного развития детей в виртуальном мире, когда «замещение реальных вещей и поступков образами-симуляциями наблюдается практически во всех сферах жизни современного человека» [8, с. 27]? Для выявления отношения взрослых к игре ребенка нами был проведен опрос 120 родителей детей от 2-х до 7 лет, посещающих дошкольные учреждения. Для быстрого сбора информации применялся опрос закрытого типа, предлагающий респонденту выбрать ответ из заданного списка вариантов. На вопрос «По Вашему мнению, игра – это...?» почти половина опрошенных родителей (49%) выбрала ответ «игра – это основной вид деятельности, развития и обучения детей»; 35% респондентов отметили, что «игра – это вид деятельности, предназначенный для отдыха и забав»; 16% – «игра – это увлекательное занятие, в котором важен процесс, а не результат».

Несмотря на выбор педагогически грамотных ответов, отражающих природу игры, в сознании родителей она по-прежнему остается невинной забавой, праздным хобби, чем-то второстепенным, уступающим серьезным занятиям. Сохранению данных противоречивых тенденций в интерпретации и использовании игр способствуют, как было отмечено выше, развивающиеся компьютерные игры, а также организуемые взрослыми различные игровые конкурсы, фестивали, направленные больше на развлечение, чем на развитие.

Правдивость данного заключения подтвердили ответы родителей на вопрос «Что предпочитает делать Ваш ребенок дома в свободное время?» 61,9% респондентов показали внимание детей к «играм с игрушками»; 21,2% выбрали вариант «предпочитает смотреть телевизор», 16,9% родителей – заинтересованность, увлеченность детей компьютерными играми. Последовавшие за опросом беседы с родителями, проясняющие выбор времяпровождения детей у экрана телевизора или компьютера, показали, что родители чаще всего «делегируют» свои полномочия по воспитанию детей электронным

устройствам, поскольку это легко и удобно («Мне легче дать ребенку то, что он просит, чем воспитывать его»; «Вечером дома много дел, не успеваю играть и заниматься с ребенком, а помочь некому»). И если учесть, что в будние дни, как отмечают 48,8% родителей, дети от 1 часа до 2-х играют самостоятельно, а 26,4% более 2-х часов, то дошкольники, предпочитающие компьютерные игры, имеют все необходимые условия для развития компьютерной зависимости.

Наши переживания не являются беспочвенными. Полученные ответы родителей на вопросы «*Умеет ли Ваш ребенок играть самостоятельно?*» и «*Разрешаете ли Вы играть ребенку в какие-то интересные для него игры, но которые не нравятся Вам?*» подтвердили наши опасения. Так 46,6% респондентов на вопрос о самостоятельности детей в игре дали утвердительный ответ; 30,6% показали, что их ребенок «не всегда играет самостоятельно», 22,8% родителей ответили отрицательно («не играет сам»). На вопрос, связанный с предпочтениями ребенка в игре, 83,5% респондентов, не задумываясь, ответили «я разрешаю играть ребенку в интересные для него игры, которые не нравятся мне»; 16,5% проявляют твердость и не «идут на поводу» у своих детей в выборе игр.

Как видно из полученных результатов, родители не осознают, что детям дошкольного возраста в силу возрастных особенностей трудно, а подчас и невозможно мыслить критически, выбирая актуальное для его развития занятие. В этом ему должен помочь находящийся рядом взрослый. Если взрослый (в нашем случае родители) проявляет попустительское, бесконтрольное отношение к самостоятельным занятиям ребенка, то это ведет к снижению качества его жизни и деятельности. О последствиях такого попустительства, применительно к детской игре, предупреждал известный педагог В.М. Григорьев – собиратель, «реставратор» народных игр. Наблюдая игры детей, он отмечал, что играть стали не меньше, а хуже: «Все больше примитивных игровых форм – шалостей, проказ, забав, стоящих уже на последней грани игры, и все чаще переходящих в озорство и даже хулиганство: забавы с огнем, взрывами, мучительством животных, а то и людей, бессмысленное разрушительство и тому подобное. Необходимо спасение и возрождение традиционных народных игр, генетического фонда игровой культуры каждого народа» [5, с. 23].

Как известно, ребенок живет одновременно в двух мирах. Это мир иерархических связей «Взрослый – Ребенок» (наклонная плоскость), а другой – мир равных отношений «Ребенок – Ребенок» (горизонтальная плоскость). В мире «Ребенок – Ребенок» дошкольник «примеряет» на себе многочисленные социальные роли: ведущего и ведомого, члена семьи, представителя той или иной профессии и пр. Личные качества, задатки мировоззрения, характер, профессиональная самоидентификация – все это развивается в человеке на начальном периоде жизни, в дошкольном детстве, который природо- и культуросообразно связан с играми. Выступая инструментом познания окружающего мира и своего места в нем, игра делает процесс социализации (как усвоения общественных норм и правил подрастающим поколением, а также самообразования) более легким и органичным. На фоне разрушения социальных механизмов преемственности в детском сообществе, обусловленного исчезновением открытых детских игровых площадок или даже дворов, в которых формировались важные качества личности ребенка, существенно возрастает роль семьи и детского сада в сохранении детской игровой культуры. И если в горизонтальной плоскости развитие естественной игры затруднено, то тогда важно не упустить ее развитие в наклонной плоскости, в мире «Взрослый – Ребенок».

Осознают ли родители свою роль в организации и развитии игровой деятельности ребенка? Анализ полученных нами ответов на вопрос «*Вовлекаетесь ли Вы в игру ребенка?*» показал, что почти половина (48%) респондентов «с удовольствием играют» с детьми; 23% родителей «играют с детьми только в том случае, если у них появляется на это время»; 29% играют с детьми иногда. Поскольку предпочитаемыми домашними

играми детей, согласно ответам родителей на вопрос «В какие игры чаще всего играет Ваш ребенок дома?», выступают дидактические (36,4%), сюжетно-ролевые (32,2%) и подвижные игры (22,3%), то именно в них разворачивается взаимодействие родителей и детей, удовлетворяющее важные потребности ребенка в развитии и взрослении.

Согласно исследованиям С.А. Шмакова, «ребенок формируется как фенотип и личность в игре и через игру, получая разнообразную информацию о мире и о себе от взрослых, прежде всего, в предметной и вербальной деятельности, в коммуникативном общении, где и предметность, и слово, общение есть сама игра, реализующая поведенческую «избыточность» индивида, все его поведенческие потенции растущего организма» [17, с. 55].

Еще Ж. Пиаже и Д. Брунер выделяли познавательные (когнитивные) аспекты игры и ее влияние на развитие мышления детей; кроме этого, их внимание привлекала социализирующая функция игры. Французский психолог еще в 1928 году указал на большое значение социального опыта, приобретаемого детьми в ходе совместной игры. По его мнению, когнитивное развитие ребенка коррелирует с интенсивностью игрового общения со взрослыми и сверстниками. Взаимоотношения с другими детьми в различных играх, не обязательно интеллектуальных, определяют не только познавательную активность, но и социальные установки на будущее [3; 12].

На фоне глубинных изменений мира в целом и современного детства, в частности, сегодня, как никогда ранее, педагогам и родителям важно учитывать закономерность, названную В.П. Зинченко «игровой дистрофией». Индивиды, недоигравшие в детстве, сохраняют ее на всю жизнь, и такая социальная «обделенность» позднее уже практически не поддается коррекции. Отношение к этой закономерности проявилось в ответах респондентов на вопрос «Где ребенок должен играть..?» (варианты ответов: дома; на улице, с детьми; в детском саду; везде, где возникает игровая ситуация). 93,4% родителей выбрали ответ «везде», словно зная известную цитату Ф. Шиллера: «Человек играет тогда, когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком лишь тогда, когда играет» [16, с. 297].

Поскольку современные родители не обладают необходимыми педагогическими компетенциями в области воспитания (на это указывает проведенный нами мониторинг запросов родителей дошкольников в ходе участия в федеральном проекте «Современная школа» федерального проекта «Образование»), нам важно было узнать их отношение к сотрудничеству с педагогами дошкольного учреждения в развитии игровой деятельности ребенка. Как показали ответы респондентов, 96,7% опрошенных родителей открыты к сотрудничеству с педагогами, что, несомненно, является важным условием сопровождения родителей в развитии игровой культуры современного детства.

Подводя итоги проведенного опроса родителей, на фоне рассмотрения реальных объективных тенденций социокультурного развития, определяющих социализацию и воспитание детей в пространстве мира взрослых, мы пришли к важному выводу: родители нуждаются в профессиональном педагогическом сопровождении развития игровой деятельности детей, актуализирующем ценности и смыслы игры на ступени дошкольного детства и способном помочь родителям определить оптимальные пути и способы развития игры в усложняющемся цифровом мире.

### Список литературы

1. Абраменкова В.В. Игра и игрушка в детской субкультуре и ответственность взрослых. [Электронный ресурс] // PsyJournals.ru, 2010. №4(25). URL: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2010\\_n4/bppe\\_2010\\_n4\\_47544.pdf](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2010_n4/bppe_2010_n4_47544.pdf) (дата обращения: 20.01.2026).
2. Байер И. Воспитание детей в играх. [Электронный ресурс] // Дошкольное воспитание. 1965. №12. URL: [https://dovosp.ru/magazine\\_preschool\\_education/dv-12-1965?ysclid=mm3pmps01k850492616](https://dovosp.ru/magazine_preschool_education/dv-12-1965?ysclid=mm3pmps01k850492616) (дата обращения: 20.01.2026).

3. Брунер Д. Игра, мышление и речь // Перспективы. Вопросы образования. 1987. №1. С. 73–81.
4. Гессе Г. Игра в бисер. М., 1969.
5. Григорьев В.М. Народные игры и традиции в России. М., 1994.
6. Гроос К. Душевная жизнь ребенка. Киев, 1916.
7. Егорова М.С., Зырянова Н.М., Пьянкова С.Д., Черткова Ю.Д. Из жизни людей дошкольного возраста. Дети в изменяющемся мире. СПб., 2001.
8. Иванов Д.В. Виртуализация общества. СПб., 2000.
9. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.
10. Нагибин Ю. Азбука подвига. [Электронный ресурс] // Неделя. 1969. №28. URL: <https://studfile.net/preview/14798297/> (дата обращения: 20.01.2026).
11. Надолинская Т.В. Феномен игры в контексте истории философии, культуры и педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. №4. С. 31–36.
12. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.
13. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9 №3. С. 71–80.
14. Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. №2(4). С. 6–11.
15. Хейзинга Й. Homo Ludens: Опыт преодоления игрового элемента культуры // Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. М., 1999. С. 61–87.
16. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека: собрание сочинений в 7 т. Т. 6. М., 1957. С. 295–355.
17. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. М., 1994.

\* \* \*

1. Abramenkova V.V. Igra i igrushka v detskoj subkul'ture i otvetstvennost' vzroslyh. [Elektronnyj resurs] // PsyJournals.ru, 2010. №4(25). URL: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2010\\_n4/bppe\\_2010\\_n4\\_47544.pdf](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2010_n4/bppe_2010_n4_47544.pdf) (дата обращения: 20.01.2026).
2. Bajer I. Vospitanie detej v igrakh. [Elektronnyj resurs] // Doshkol'noe vospitanie. 1965. №12. URL: [https://dovosp.ru/magazine\\_preschool\\_education/dv-12-1965?ysclid=mm3pmps01k850492616](https://dovosp.ru/magazine_preschool_education/dv-12-1965?ysclid=mm3pmps01k850492616) (дата обращения: 20.01.2026).
3. Bruner D. Igra, myshlenie i rech' // Perspektivy. Voprosy obrazovaniya. 1987. №1. S. 73–81.
4. Gesse G. Igra v biser. M., 1969.
5. Grigor'ev V.M. Narodnye igry i tradicii v Rossii. M., 1994.
6. Groos K. Dushevnyaya zhizn' rebenka. Kiev, 1916.
7. Egorova M.S., Zyryanova N.M., P'yankova S.D., Chertkova Yu.D. Iz zhizni lyudej doshkol'nogo vozrasta. Deti v izmenyayushchemsya mire. SPb., 2001.
8. Ivanov D.V. Virtualizaciya obshchestva. SPb., 2000.
9. Mid M. Kul'tura i mir detstva. M., 1988.
10. Nagibin Yu. Azbuka podviga. [Elektronnyj resurs] // Nedelya. 1969. №28. URL: <https://studfile.net/preview/14798297/> (дата обращения: 20.01.2026).
11. Nadolinskaya T.V. Fenomen igry v kontekste istorii filosofii, kul'tury i pedagogiki // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2014. №4. S. 31–36.
12. Piazhe Zh. Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1969.
13. Soldatova G.U. Cifrovaya socializaciya v kul'turno-istoricheskoy paradigme: izmenyayushchijsya rebenok v izmenyayushchemsya mire // Social'naya psihologiya i obshchestvo. 2018. T. 9 №3. S. 71–80.
14. Fel'dshtejn D.I. Izmenyayushchijsya rebenok v izmenyayushchemsya mire: psihologo-pedagogicheskie problemy novoj shkoly // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2010. №2(4). S. 6–11.
15. Hejzinga J. Homo Ludens: Opyt preodoleniya igrovogo elementa kul'tury // Homo Ludens. V teni zavrashnegogo dnya. M., 1999. S. 61–87.
16. Shiller F. Pis'ma ob esteticheskom vospitanii cheloveka: sobranie sochinenij v 7 t. T. 6. M., 1957. S. 295–355.
17. Shmakov S.A. Igry uchashchijsya – fenomen kul'tury. M., 1994.

***The game of preschool children in the sociocultural reality of the XXIst century and the attitude of modern parents to it***

*The characteristics of game as a cultural phenomenon and the important factor of man's development is given. There are considered the peculiarities of the game of modern preschool children in the changing sociocultural reality of the XXIst century. The results of the empirical study, conducted among the parents of the 2-7 years old children, attending the preschool institutions, are demonstrated to substantiate the significance of pedagogical support of modern families in the development of playing activity of children.*

*Keywords: children's game, playing activity of preschool children, digital world, parents' competence, pedagogical support of game development.*

(Статья поступила в редакцию 22.12.2025)

**П.Н. СКАХИНА**  
*Вологда*

**СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

*Анализ сущности готовности обучающихся психолого-педагогических классов к профессиональному педагогическому образованию позволил определить ее структуру и содержание. В соответствии с признаками готовности выделены ее компоненты (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический, рефлексивный) и уровни (адаптации, идентификации, индивидуализации).*

*Ключевые слова: психолого-педагогические классы, готовность к профессиональному педагогическому образованию, мотивация к педагогическому образованию, осознанный выбор профессии педагога, образовательно-профессиональная траектория педагогической направленности.*

В современном российском образовании особую актуальность приобретают психолого-педагогические классы, что подтверждается рядом нормативных документов, таких как Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (2022 г.), Концепция профильных психолого-педагогических классов (2021 г.). Обучение в таких классах способствует успешному профессиональному самоопределению школьников, повышению их мотивации к педагогической деятельности и осознанному выбору профессии. В связи с этим возникает необходимость в изучении

проблемы готовности обучающихся психолого-педагогических классов к профессиональному педагогическому образованию.

В педагогической литературе достаточно подробно рассмотрены вопросы готовности обучающихся к выбору профессии, к профессиональному самоопределению, однако проблема готовности к профессиональному образованию и профессиональному педагогическому образованию изучена недостаточно. Анализ работ Е.В. Игнатович, Ж.Г. Калеевой, В.Л. Фирсова и других ученых позволил определить *готовность к профессиональному педагогическому образованию* как мотивацию и способность обучающихся к получению профессионального педагогического образования и освоению профессиональных компетенций педагога.

Для уточнения сущности данного понятия раскроем содержание терминов «профессиональное педагогическое образование» и «профессиональные компетенции педагога».

Профессиональное педагогическое образование – это система образовательной подготовки к профессии педагога. В России профессиональное педагогическое образование представлено 3 уровнями: среднее профессиональное педагогическое образование, высшее педагогическое образование (бакалавриат, специалитет, магистратура), подготовка педагогических кадров высшей квалификации (аспирантура и докторантура). Его целью является подготовка квалифицированных педагогов.

Профильные психолого-педагогические классы, создающиеся на базе школ, реализуют допрофессиональный этап системы непрерывного педагогического образования. Следовательно, поступление выпускника психолого-педагогического класса общеобразовательной школы в колледж или вуз на педагогическое направление подготовки (педагогическую специальность) может рассматриваться как получение им дальнейшего профессионального педагогического образования.

Профессиональные компетенции педагога представляют собой совокупность знаний, умений, навыков и качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности в соответствии с ее функциями. На этапе обучения в психолого-педагогических классах происходит освоение школьниками аспектов профессиональных компетенций педагога. На последующих ступенях профессионального обучения осуществляется формирование самих компетенций и их совершенствование.

Понятие «аспект компетенции» встречается в педагогической литературе, например, в монографии «Методология единого образовательного пространства подготовки педагогов» под редакцией И.Ю. Тархановой [15], однако его определение не дается. Аспект профессиональной компетенции мы рассматриваем как отдельную сторону, компонент профессиональной компетенции. *Аспекты профессиональных компетенций*, на наш взгляд, можно разделить на два вида: теоретические и практические. Теоретический аспект профессиональной компетенции педагога представлен информированностью о педагогической профессии: отдельные знания условий работы педагога, ее содержания, результатов труда, понимание роли и действий учителя. Практический аспект профессиональной компетенции педагога – это способность к решению профессионально-педагогических задач: наличие отдельных умений и навыков, позволяющих выполнять педагогические функции.

Таким образом, освоение аспектов профессиональных компетенций педагога на уровне допрофессионального педагогического образования способствует дальнейшему успешному освоению самих профессиональных компетенций.

Рассмотрим **признаки готовности** обучающихся психолого-педагогических классов к педагогическому образованию.

1. *Мотивация к педагогическому образованию, интерес к профессии педагога.* Фактором развития личности в педагогической сфере чаще всего являются ее субъективные интересы, система взглядов, ценностные ориентации и профессионально-личностная мотивация. Мотивация также оказывает влияние на успешность в овладении професси-

ональными знаниями, умениями и, в конечном счете, профессией. Вопросы мотивации к получению профессионального образования, продолжению образования рассматривались О.И. Крушельницкой, М.В. Полевой, Е.С. Поповой, А.Н. Третьяковой и др. Указанные авторы отмечают, что мотивация обучающихся к получению профессионального образования обусловлена требованиями современного рынка труда, интересами и ценностями личности, а также организацией профориентационной работы в школе [11; 14; 17].

Проблемы мотивации к педагогическому образованию, мотивы выбора педагогической профессии изучались Л.Н. Берсеновой, О.В. Коршуновой, О.Л. Никольской, Н.Н. Шевченко и др. Основными мотивами, побуждающими школьников к выбору профессии педагога, являются следующие: возможность внести свой вклад в развитие общества, влиять на развитие детей и молодежи, любовь к детям, признание, осознание у себя педагогических способностей и др. Также для ряда молодых людей мотивами выбора педагогической профессии становятся «сопутствующие факторы»: престиж профессии, график работы, социальные гарантии, творческий характер работы, желание быть на виду и стремление к власти [10; 16; 20].

Таким образом, под мотивацией к педагогическому образованию будем понимать совокупность мотивов выбора педагогической профессии и получения образования в педагогической сфере, основанных на ценностных ориентациях личности.

Одним из основных мотивов получения и продолжения педагогического образования является интерес к профессии педагога. Интерес к будущей профессии возникает в школьном возрасте [2; 7] и проявляется в положительном отношении к определенному виду деятельности, в желании изучать особенности профессии, в стремлении овладеть профессиональными знаниями и умениями [2].

Проблемы диагностики, формирования, развития интереса обучающихся к профессии педагога исследовались И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, В.А. Слостениным и др. По мнению ученых, интерес к профессии «педагог» связан с педагогической направленностью личности [6; 19], признаками которой являются склонность человека к педагогической деятельности, осознание им своих способностей и характера как соответствующих данной профессии. Профессиональная направленность рассматривается также как фактор, определяющий успешность обучения и удовлетворенность выбором педагогической профессии [6; 13]. В.В. Арнаутв связывает интерес к профессии учителя с познавательной направленностью личности на овладение педагогической деятельностью, реализацией своих склонностей, способностей, профессиональных убеждений [1]. Интересной представляется точка зрения А.М. Кузьмина, И.Ю. Сазонова и И.В. Тарасевича, которые связывают интерес к педагогической профессии с пониманием обучающимися педагогических ценностей [12].

Итак, интерес к профессии педагога выражается в проявлении заинтересованности, положительного отношения к профессии «педагог», желании получить знания о данной профессии.

*2. Осознанный выбор профессии педагога.* В научной литературе нет четкого толкования терминов «осознанный выбор профессии», «осознанный профессиональный выбор». Однако отмечается, что осознанный профессиональный выбор составляет ядро профессионального самоопределения личности [5]. В качестве компонентов осознанного выбора профессии учеными называются: самоанализ (анализ личных желаний, интересов, склонностей, способностей, ценностей, мотиваций); анализ информации о различных профессиях, их требованиях, перспективах; анализ рынка труда и образовательных услуг; сопоставление личных интересов, способностей, ценностей с требованиями выбираемой профессии и потребностями общества в ней [5; 9; 18].

Под осознанным выбором профессии будем понимать ответственный и самостоятельный выбор профессии личностью, учитывающий ее интересы, способности и ценности, а также потребности общества в этой профессии в настоящий момент.

Вопросы осознанного профессионального выбора в педагогической сфере, готовности к выбору педагогической профессии изучали О.И. Березкина, О.М. Гаврилова, А.Н. Козловский, Е.А. Малинина, Т.Н. Преснякова и др. С точки зрения О.М. Гавриловой, готовность к выбору педагогической профессии включает мотивацию и ценностное отношение к профессии учителя; представления о профессиональных компетенциях педагога, знания о содержании его деятельности; опыт педагогической деятельности; самооценку образовательных результатов и достижений в профессиональном самоопределении, перспектив самореализации в педагогической профессии [4]. По мнению О.И. Березкиной, формирование у обучающихся готовности к выбору педагогической профессии является результатом их ориентации на педагогическую профессию в неформальной образовательной деятельности, направленной на приобретение школьниками опыта педагогической деятельности [3]. А.Н. Козловский выделяет две группы факторов, влияющих на выбор профессии педагога: объективные (социальное окружение, стабильность социального положения, отсутствие физической возможности обучаться в другом учреждении и отсутствие других возможностей трудоустройства) и субъективные (ценность профессии, среда и содержание профессии, субъект и объект педагогической деятельности, опыт педагогической деятельности и информированность). Ученый утверждает, что именно на субъективные факторы можно оказывать педагогические воздействия методами, повышая уровень готовности к выбору педагогической профессии [8].

На основании вышеизложенного определим осознанный выбор профессии педагога как ответственный и самостоятельный выбор обучающимися, обусловленный их мотивацией к педагогическому образованию и интересом к данной профессии.

*3. Проектирование образовательно-профессиональной траектории педагогической направленности.* Проектирование образовательно-профессиональной траектории начинается в школе и продолжается в течение всей жизни. Вопросы образовательных траекторий выпускников школ, колледжей, вузов изучали Л.В. Глазкина, Д.Ю. Куракин, Д.Л. Константиновский, Т.Ю. Ломакина, А.В. Хуторской, Г.А. Чередниченко, М.Б. Яковлева и др. Обобщая исследования данных авторов, определим образовательно-профессиональную траекторию обучающегося как последовательность образовательно-профессиональных этапов, «прокладываемых» обучающимся с целью планирования своего профессионального будущего. Ввиду того, что под траекторией понимается сам путь движения, в отношении обучающихся, еще только планирующих свое профессиональное будущее, будем использовать понятие «проект траектории».

Под проектом образовательно-профессиональной траектории педагогической направленности обучающегося понимаем план обучающегося по достижению образовательно-профессиональных целей, необходимых для развития в педагогической сфере. Наличие у обучающегося проекта образовательно-профессиональной траектории педагогической направленности указывает на его мотивацию к педагогическому образованию и осознанный выбор профессии.

Таким образом, готовность обучающихся психолого-педагогических классов к педагогическому образованию проявляется в следующем:

- в мотивации к педагогическому образованию, отражающей мотивы выбора педагогической профессии и получения образования в педагогической сфере, основанные на ценностных ориентациях личности;
- в интересе к педагогической профессии, заключающемся в проявлении заинтересованности, положительного отношения к профессии «педагог», желании получить знания о данной профессии;
- в осознанном выборе профессии педагога как ответственным и самостоятельным выборе, обусловленном мотивацией к педагогическому образованию и интересом к педагогической профессии;

- в наличии проекта образовательно-профессиональной траектории педагогической направленности как плана по достижению образовательно-профессиональных целей, необходимых для развития в педагогической сфере.

Готовность обучающихся психолого-педагогических классов к педагогическому образованию также связана со сформированным представлением школьников о рынке образовательных услуг в педагогической сфере и о рынке педагогического труда; пониманием особенностей трудовой деятельности педагога; умением анализировать личные интересы, способности и ценности, результаты собственного обучения, свои сильные и слабые стороны, связанные с выполнением функций педагогической деятельности.

Структура готовности обучающихся психолого-педагогических классов к профессиональному педагогическому образованию представлена следующими компонентами:

1) *мотивационно-ценностный*, отражающий мировоззрение и направленность личности обучающегося: наличие мотивации к педагогическому образованию, интереса к профессии педагога; потребность в саморазвитии, стремление к самореализации в педагогической сфере; наличие профессионально значимых ценностных ориентаций;

2) *когнитивный*, отражающий знаниевую составляющую педагогической профессии: сформированность теоретических аспектов профессиональных компетенций педагога; их самооценка; наличие стремления к приобретению педагогических знаний;

3) *деятельностно-практический*, связанный со способностями к решению профессионально-педагогических задач: сформированность практических аспектов профессиональных компетенций педагога; их самооценка; стремление к приобретению навыков педагогической деятельности;

4) *рефлексивный*, характеризующий способность к самоанализу и самооценке: сформированность навыков рефлексии; способность к оценке себя как будущего педагога (знание своих индивидуальных способностей, профессионально-значимых личностных качеств и умение соотносить их с требованиями педагогической профессии); наличие проекта образовательно-профессиональной траектории педагогической направленности.

Формирование готовности обучающихся психолого-педагогических классов к профессиональному педагогическому образованию происходит постепенно. Введение уровней готовности обучающихся психолого-педагогических классов к профессиональному педагогическому образованию обусловлено необходимостью отслеживания процесса, обеспечивающего переход от одного уровня к другому.

**Уровни готовности** обучающихся психолого-педагогических классов к профессиональному педагогическому образованию и их характеристика представлены в таблице.

Таким образом, содержание готовности обучающихся психолого-педагогических классов к профессиональному педагогическому образованию включает мотивацию к педагогической деятельности, наличие интереса к профессии педагога, осознанный выбор профессии педагога, наличие проекта образовательно-профессиональной траектории педагогической направленности. Представленная структура готовности, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический и рефлексивный компоненты, позволяет системно организовать процесс подготовки обучающихся к профессиональному педагогическому образованию. Для определения уровня готовности обучающихся психолого-педагогических классов к профессиональному педагогическому образованию используются уровневые показатели в соответствии с критериями готовности, что дает возможность отследить динамику данного процесса. Представленные положения готовности обучающихся психолого-педагогических классов к профессиональному педагогическому образованию могут служить как основа для разработки моделей формирования данного процесса.

Таблица

Компоненты и уровневые показатели готовности обучающихся психолого-педагогических классов к профессиональному педагогическому образованию

Компоненты готовности	Уровни готовности		
	уровень адаптации	уровень идентификации	уровень индивидуализации
Мотивационно-ценности	Отсутствие мотивации и интереса к педагогической сфере: ● отсутствие интереса к педагогической профессии; ● нежелание или сомнение работать с детьми.	Начальный интерес к педагогической сфере: ● интерес к профессиям, близким к педагогической, или сомнения в выборе профессии; ● желание работать с детьми, независимо от точного выбора профессии.	Ярко выраженный интерес к педагогической сфере: ● явный интерес к педагогической профессии; ● желание работать с детьми.
	Негативное отношение к педагогическому образованию и его продолжению или затруднения в этом вопросе: ● отрицательное восприятие психологического профиля обучения в школе или затруднения в этом вопросе; ● нежелание продолжить обучение в колледже / вузе на педагогической специальности (направлений подготовки) или неуверенность в таком выборе; ● решение поступить в конкретное учебное заведение на педагогическую специальность (направление подготовки) или затруднения в этом вопросе.	Позитивное отношение к педагогическому образованию, но нежелание или затруднения его продолжать: ● позитивное отношение к психологическому профилю обучения в школе; ● нежелание продолжить обучение в колледже / вузе на педагогической специальности (направлений подготовки) или затруднения с выбором; ● решение продолжить обучение в конкретном учебном заведении по педагогической специальности (направлению подготовки) или затруднения в этом вопросе.	Позитивное отношение к педагогическому образованию и осознанный выбор педагогической профессии: ● позитивное отношение к психологическому профилю обучения в школе; ● желание продолжить обучение в колледже / вузе на педагогической специальности (направлении подготовки); ● решение продолжить обучение в конкретном учебном заведении по педагогической специальности (направлению подготовки).
	Начальный уровень сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций (присутствуют поверхностные ценностные ориентации: слабый интерес к новому опыту, передаче знаний и личностному развитию; ограниченное стремление к творчеству и инициативе; низкое осознание значимости нравственности и взаимопонимания и др.).	Средний уровень сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций (частично выражены ценностные ориентации: умеренный интерес к приобретению новых знаний; частично развитое стремление к самопознанию и саморазвитию; средний показатель значимости таких качеств, как добросовестность, ответственность, любовь к детям; умеренный интерес к созданию условий для духовного воспитания детей и др.).	Высокий уровень сформированности профессионально значимых ценностных ориентаций (высокоразвитые ценностные ориентации: сильная мотивация к познанию и самореализации; высокое стремление к творческому мышлению и ответственному поведению; сильное желание передавать знания и способствовать развитию детей; признание гуманистических ценностей, высоких стандартов коммуникации и духовной воспитанности и др.).

*Продолжение таблицы*  
**Компоненты и уровневые показатели готовности обучающихся психолого-педагогических классов к профессиональному педагогическому образованию**

Компоненты готовности	Уровни готовности			уровень индивидуализации
	уровень адаптации	уровень идентификации	уровень готовности	
Когнитивный	Начальный уровень сформированности теоретических аспектов профессиональных компетенций педагога (фрагментарные знания о структуре и содержании педагогической деятельности: поверхностные, отрывочные и несвязанные между собой знания о педагогической деятельности).	Средний уровень сформированности теоретических аспектов профессиональных компетенций педагога (минимальное представление о сущностных характеристиках педагогической деятельности: ограниченные знания о структуре и содержании педагогической деятельности, неполное представление о требованиях к педагогу).	Высокий уровень сформированности теоретических аспектов профессиональных компетенций педагога (базовые знания о структуре и содержании педагогической деятельности: общее представление о структуре и содержании педагогической деятельности, функциях педагога).	
	Низкая самооценка сформированности теоретических аспектов профессиональных компетенций педагога (оценка своих знаний о педагогической деятельности как недостаточных, неуверенность в глубине понимания структуры и содержания профессии педагога).	Средний уровень самооценки сформированности теоретических аспектов профессиональных компетенций педагога (сомнения и колебания в своих знаниях о педагогической деятельности).	Высокая самооценка сформированности теоретических аспектов профессиональных компетенций педагога (уверенность в своих знаниях о педагогической деятельности).	
	Отсутствие стремления к приобретению педагогических знаний (отсутствие интереса к изучению содержания педагогической профессии, неготовность тратить дополнительное время на изучение педагогической литературы).	Наличие стремления к приобретению педагогических знаний (желание изучать содержание педагогической профессии, интерес к педагогической литературе).	Высокое стремление к приобретению педагогических знаний (стремление к получению новых знаний и навыков в области педагогики, интерес к педагогической литературе, активное участие в конференциях, конкурсах, посвященных проблемам педагогики).	

Продолжение таблицы  
Компоненты и уровневые показатели готовности обучающихся психолого-педагогических классов к профессиональному педагогическому образованию

Компоненты готовности	Уровни готовности		
	уровень адаптации	уровень идентификации	уровень индивидуализации
Деятельностно-практический	Начальный уровень сформированности практических аспектов профессиональных компетенций педагога (единичные навыки, позволяющие решить простейшие педагогические задачи; частые ошибки в применении навыков на практике).	Средний уровень сформированности практических аспектов профессиональных компетенций педагога (отдельные, хотя и недостаточно развитые, умения и навыки, позволяющие решать простейшие педагогические задачи; редкие ошибки в применении навыков на практике, но часто необходима помощь для исправления ошибок).	Высокий уровень сформированности практических аспектов профессиональных компетенций педагога (отдельные умения и навыки, позволяющие решать простейшие педагогические задачи; редкие случаи ошибок в применении навыков на практике исправляются самостоятельно).
	Низкая самооценка сформированности практических аспектов профессиональных компетенций педагога (оценка своих способностей к решению профессионально-педагогических задач как недостаточных, неуверенность в решении большинства педагогических задач).	Средний уровень самооценки сформированности практических аспектов профессиональных компетенций педагога (сомнения и колебания в своих способностях к решению профессионально-педагогических задач).	Высокая самооценка сформированности практических аспектов профессиональных компетенций педагога (уверенность в своих способностях к решению профессионально-педагогических задач).
	Отсутствие первичного опыта педагогической деятельности (обучающийся никогда не участвовал в педагогической деятельности и не проводил ни одного урока или занятия).	Начало формирования опыта педагогической деятельности (обучающийся получил первый опыт педагогической деятельности путем проведения одного урока, занятия или другого небольшого мероприятия).	Расширенный первичный опыт педагогической деятельности (обучающийся неоднократно принимал участие в педагогической деятельности, проводя несколько уроков, занятий или мероприятий).

Продолжение таблицы  
**Компоненты и уровневые показатели готовности обучающихся психолого-педагогических классов к профессиональному педагогическому образованию**

Компоненты готовности	Уровни готовности		
	уровень адаптации	уровень идентификации	уровень индивидуализации
Рефлексивный	<p>Низкий уровень рефлексивности (редкое обращение к самоанализу, игнорирование собственных ошибок и неприятие ответственности за свои действия).</p> <p>Низкий уровень знаний и умений:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• обучающийся слабо осознает свои индивидуальные способности и наклонности;</li> <li>• имеет ограниченные знания о профессионально значимых качествах педагога;</li> <li>• слабо развиты умения к оценке своих профессионально важных качеств как будущего педагога.</li> </ul>	<p>Средний уровень рефлексивности (эпизодическое осмысление своих поступков и попыток извлечения уроков из прошлого опыта, но без регулярного и глубокого анализа).</p> <p>Средний уровень знаний и умений:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• обучающийся имеет хорошее представление о своих индивидуальных способностях и темпераменте;</li> <li>• знания о профессионально значимых качествах педагога средние, способен описать, какие качества необходимы для успешной педагогической деятельности;</li> <li>• умеет оценивать свои профессионально важные качества как будущего педагога, но может испытывать затруднения.</li> </ul>	<p>Высокий уровень рефлексивности (постоянная осознанная оценка своих действий, быстрая фиксация и устранение ошибок, внимательное отслеживание последствий своих решений).</p> <p>Высокий уровень знаний и умений:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• обучающийся осознает свои индивидуальные способности и характерные черты;</li> <li>• разбирается в профессионально значимых качествах педагога, знает их перечень и важность для будущей профессии;</li> <li>• умеет оценивать свои профессионально важные качества как будущего педагога, может составить точный и полный портрет своих сильных и слабых сторон.</li> </ul>
	<p>Отсутствие собственного проекта образовательно-профессиональной траектории (обучающийся не задумывался серьезно о дальнейшем образовании и профессиональной деятельности; нет ясного представления о том, какую профессию хочет освоить и в каком направлении двигаться после окончания школы; не пытался разработать собственный образовательно-профессиональный маршрут).</p>	<p>Наличие проекта образовательно-профессиональной траектории с професией педагога (обучающийся составил четкий проект своего дальнейшего образовательного и профессионального развития, но выбрал профессию, не связанную с педагогикой; проект продуман, рассчитан на получение определенных образований и последующих шагов в выбранной сфере деятельности).</p>	<p>Наличие проекта образовательно-педагогической направленности (обучающийся создал детализированный проект своей образовательно-профессиональной траектории, связанной с педагогической сферой; осознает, какие образовательные шаги необходимо получить, какие шаги предпринять для последующего устройства на работу в педагогической сфере; в проекте предусмотрены этапы профессионального роста и возможности дополнительного обучения).</p>

### Список литературы

1. Арнаутов В.В. Развитие интереса к профессии учителя у студентов педколледжа в условиях учебно-научно-педагогического комплекса: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1995.
2. Байтимилова А.Т. Характеристика процесса развития профессионального интереса учащихся гимназии // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2013. №1. С. 76–80.
3. Березкина О.И. Ориентация школьников на педагогическую профессию в неформальной образовательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2024.
4. Гаврилова О.М. Формирование готовности старшеклассников к выбору педагогической профессии в информационно-деятельностном образовательном пространстве «педагогический университет – школа»: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2019.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие. М., 2006.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник. М., 2008.
7. Капина О.А. Формирование готовности к выбору профессии в старшем школьном возрасте // Мир науки, культуры, образования. 2012. №4(35). С. 164–167.
8. Козловский А.Н. Готовность к выбору педагогической профессии как научная категория // Мир науки, культуры, образования. 2022. №6(97). С. 32–36.
9. Кондратьев Н.П., Касимкина Е.А. Развитие готовности старшеклассников к осознанному выбору профессии // Казанский педагогический журнал. 2020. №3. С. 161–167.
10. Коршунова О.В., Берсенева Л.Н. Мотивы выбора педагогической профессии и востребованные качества педагога: исследование представлений студентов вуза // Перспективы науки и образования. 2021. №5(53). С. 154–177.
11. Кузьменкова Т.Л., Налетова Н.Ю., Криворучкина Е.А., Кузьмина А.Н. Мотивация получения образования на современном этапе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. №4(194). С. 239–242.
12. Кузьмин А.М., Сазонов И.Ю., Тарасевич И.В. Аксиологический подход в формировании интереса к будущей профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2015. №1. С. 124–127.
13. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
14. Крушельницкая О.И., Полевая М.В., Третьякова А.Н. Мотивация к получению высшего образования и ее структура // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. №2. С. 43–57.
15. Методология единого образовательного пространства подготовки педагогов: коллективная монография / под ред. И.Ю. Тархановой. Ярославль, 2022.
16. Никольская О.Л. Мотивы поступления будущих учителей на педагогический факультет педуниверситета и мотивы успешности в профессиональной деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2015. №12-4. С. 709–713.
17. Попова Е.С. Социальные аспекты мотивации к образованию: выпускник школы перед выбором: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2015.
18. Ревина И.А. Формирование готовности к осознанному выбору будущего образовательного профиля и будущей профессии в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2008.
19. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие. М., 2002.
20. Шевченко Н.Н. Формирование ценностно-мотивационного отношения будущего учителя к профессиональной деятельности в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2018. №4(24). С. 33–25.

\* \* \*

1. Arnautov V.V. Razvitie interesa k professii uchitelya u studentov pedkolledzha v usloviyah uchebno-nauchno-pedagogicheskogo kompleksa: dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 1995.
2. Bajtimirova A.T. Harakteristika processa razvitiya professional'nogo interesa uchaschihsya gimnazii // Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt. 2013. №1. S. 76–80.
3. Berezkina O.I. Orientaciya shkol'nikov na pedagogicheskuyu professiyu v neformal'noj obrazovatel'noj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2024.

4. Gavrilova O.M. Formirovanie gotovnosti starsheklassnikov k vyboru pedagogicheskoy professii v informacionno-deyatelnostnom obrazovatel'nom prostranstve «pedagogicheskij universitet – shkola»: dis. ... kand. ped. nauk. Krasnoyarsk, 2019.
5. Zeer E.F. Psihologiya professij: uchebnoe posobie. M., 2006.
6. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnik. M., 2008.
7. Kapina O.A. Formirovanie gotovnosti k vyboru professii v starshem shkol'nom vozraste // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2012. №4(35). S. 164–167.
8. Kozlovskij A.N. Gotovnost' k vyboru pedagogicheskoy professii kak nauchnaya kategoriya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2022. №6(97). S. 32–36.
9. Kondrat'ev N.P., Kasimkina E.A. Razvitie gotovnosti starsheklassnikov k osoznannomu vyboru professii // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2020. №3. S. 161–167.
10. Korshunova O.V., Berseneva L.N. Motivy vybora pedagogicheskoy professii i vostrebovannye kachestva pedagoga: issledovanie predstavlenij studentov vuza // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2021. №5(53). S. 154–177.
11. Kuz'menkova T.L., Naletova N.Yu., Krivoruchkina E.A., Kuz'mina A.N. Motivaciya polucheniya obrazovaniya na sovremennom etape // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2021. №4(194). S. 239–242.
12. Kuz'min A.M., Sazonov I.Yu., Tarasevich I.V. Aksiologicheskij podhod v formirovanii interesa k budushchej professional'noj deyatelnosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. №1. S. 124–127.
13. Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya. M., 1990.
14. Krushel'nickaya O.I., Plevaya M.V., Tret'yakova A.N. Motivaciya k polucheniyu vysshego obrazovaniya i ee struktura // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2019. T. 11. №2. S. 43–57.
15. Metodologiya edinogo obrazovatel'nogo prostranstva podgotovki pedagogov: kollektivnaya monografiya / pod red. I.Yu. Tarhanovoj. Yaroslavl', 2022.
16. Nikol'skaya O.L. Motivy postupleniya budushchih uchitelej na pedagogicheskij fakul'tet pedvuza i motivy uspešnosti v professional'noj deyatelnosti // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2015. №12-4. S. 709–713.
17. Popova E.S. Social'nye aspekty motivacii k obrazovaniyu: vypusknik shkoly pered vyborom: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. M., 2015.
18. Revina I.A. Formirovanie gotovnosti k osoznannomu vyboru budushchego obrazovatel'nogo profilya i budushchej professii v podrostkovom vozraste: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Nizhnij Novgorod, 2008.
19. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyarov E.N. Pedagogika: uchebnoe posobie. M., 2002.
20. Shevchenko N.N. Formirovanie cennostno-motivacionnogo otnosheniya budushchego uchitelya k professional'noj deyatelnosti v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2018. №4(24). S. 33–25.



### ***Structure and content of readiness of students of psychological and pedagogical classes to professional pedagogical education***

*The analysis of readiness's essence of students of psychological and pedagogical classes to the professional pedagogical education allowed to define its structure and content. In accordance with the attributes of readiness there are revealed its components (motivational and value-based, cognitive, activity-based and practical, reflexive) and its levels (adaptation, identification and individualization).*

*Keywords: psychological and pedagogical classes, readiness to professional pedagogical education, motivation to pedagogical education, conscious choice of teaching profession, educational and professional trajectory of pedagogical orientation.*

(Статья поступила в редакцию 19.10.2025)

*Е.Ю. ЛЫКОВА*

*Саратов*

*Е.Ю. ЛЫКОВА*

*Москва*

## ШКОЛА КАК ПРОСТРАНСТВО ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ЗДОРОВОГО ПИТАНИЯ

*Анализируется проблема освоения подростками рационального пищевого поведения. Рассматриваются варианты обращения к проблемам здорового питания при изучении биологии в 5–9 классах. Описываются возможности использования материалов практико-ориентированных заданий, связанных с вопросами сбалансированного питания, в рамках иных учебных предметов и во внеурочной деятельности.*

Ключевые слова: *сбалансированное питание, рациональное пищевое поведение, практико-ориентированные задания, естественнонаучная грамотность.*

Формирование потребности подрастающего поколения в рациональном питании продолжает оставаться актуальной проблемой в нашей стране. По мнению А.Ю. Поповой, И.Г. Шевкун, И.И. Новиковой, С.П. Романенко, приверженность принципам здорового питания необходима для укрепления здоровья подрастающего поколения – одной из основ национальной безопасности государства [10, с. 64–65]. Стереотипы здорового пищевого поведения служат основанием для обеспечения резерва здоровья населения. Выработка соответствующих навыков необходима для профилактики ожирения, нарушений роста и развития, различного рода заболеваний и т.д.

Известно, что пищевые предпочтения закладываются на генетическом уровне и частично модифицируются в течение жизни человека. Очень важно, чтобы в период формирования организма подростка его питание было максимально сбалансированным.

Для решения проблемы здорового питания подрастающего поколения за последние годы в России было сделано многое. Если в 2010 году в школах нашей страны, как отмечали Н.Б. Тварадзе и А.Р. Давыдович, охват горячим питанием не превышал 63% обучающихся, то через десять лет, по данным А.Ю. Поповой, И.Г. Шевкун, И.И. Новиковой, Н.В. Яновской, он составил уже 91,4% [9, с. 9; 15, с. 338]. В целом за период 2019–2024 гг., согласно данным А.Ю. Поповой, И.Г. Шевкун, И.И. Новиковой, С.П. Романенко, в 85 субъектах Российской Федерации удалось охватить горячим питанием 82,8% школьников всех возрастных групп [10, с. 66–67]. Добиться таких показателей удалось благодаря реализации национального проекта «Демография», в рамках которого Роспотребнадзором был разработан комплекс мер, реализованных в школах и детских садах.

Сегодня в школьных столовых представлен широкий ассортимент блюд для здорового питания, предусмотрена возможность выбора еды. Изменен режим дня, чтобы подростки не испытывали дефицита времени при приеме пищи. Жестко контролируется качество и количество продуктов, поступающих в школьные пищеблоки. Регулярно осуществляются мониторинги, в ходе которых отслеживается характеристика режима питания, в том числе продолжительность школьных перемен, методы обучения по основам здорового питания, качество меню [4; 5; 10]. Многие учащиеся чаще стали завтракать и обедать в школьных столовых, где используется рекомендованное специалистами сбалансированное меню. В 2020–2021 учебном году суммарная масса школь-

ных завтраков и обедов соответствовала гигиеническим нормам. Увеличилось количество школьников, ежедневно употребляющих в пищу фрукты и овощи, можно указать и иные положительные изменения вкусовых привычек. Согласно данным А.Ю. Поповой, И.Г. Шевкун, Н.В. Яновской, И.И. Новиковой, С.П. Романенко, питаясь в школьных столовых, подростки гарантированно получали суточную норму потребности детского организма в витамине В1, йоде и селене [9, с. 11; 10, с. 67–68].

В то же время, рацион подростков еще далек от идеала. Статистический анализ данных Роспотребнадзора, проведенный А.Ю. Поповой, И.Г. Шевкун, Н.В. Яновской, И.И. Новиковой, показал, что школьные завтраки и обеды не полностью покрывали потребности детского организма в витамине D, также сохранялся дефицит фосфора [9, с. 11]. Ученики 5–9 классов, то есть дети 10–15 лет, нередко по тем или иным причинам отказываются от меню в школьной столовой, где представлен ассортимент блюд для здорового питания. Количество старшеклассников, удовлетворенных школьным питанием, по данным, обнародованным Н.В. Зайцевой и Д.Н. Лир, не превышает пока 70–75% [4, с. 59]. Иными словами, более четверти школьников, либо вообще отказываются посещать общественный пищеблок, либо не съедают выданные порции. Как подчеркнул К.В. Кривошонок, показатели «индекса несъедаемости» колеблются, но в целом достаточно высоки: завтраки – 3–35%, обеды – 2–37%, в отдельные периоды – свыше 50% [5, с. 132–133]. На замену приходит принесенный из дома перекус или покупка из буфета. Во многих случаях – это кондитерские изделия и бутерброды, потребление которых далеко от требований сбалансированного рациона. Кроме того, в домашних условиях подростки по-прежнему употребляли повышенное количество продуктов с критически значимыми нутриентами: колбасу, кетчуп, майонез, пирожные, торты, выпечные изделия, фастфуд. В результате, согласно исследованиям, проведенным А.Ю. Поповой, И.Г. Шевкун, И.И. Новиковой, С.П. Романенко, Н.В. Яновской, сохраняется проблема избыточной массы тела у детей, а также иные негативные проявления несбалансированного питания [9, с. 10–11; 10, с. 68–69].

Нельзя не отметить, что исследователи расходятся в оценке тенденций пищевого поведения школьников. Если в публикациях А.Ю. Поповой, И.Г. Шевкун, И.И. Новиковой, С.П. Романенко, Н.В. Яновской сделан акцент на позитивных изменениях последних лет, то в исследованиях Н.В. Зайцевой, Д.Н. Лир, К.В. Кривошенка, Е.Н. Новоселовой, чаще выполненных на региональных материалах, отмечаются как положительные сдвиги, так и негативные тенденции.

Несомненно, осуществляемые под контролем Роспотребнадзора изменения в системе питания школьников дают практический результат, в том числе воспитательный. В ряде общеобразовательных учреждений, как отметили Н.В. Зайцева и Д.Н. Лир, реализуются образовательные программы по вопросам здорового питания [4, с. 59]. Так, в школах проводятся уроки здорового образа жизни, используются программы «Разговор о правильном питании» и «Основы здорового питания». Причем, первая из указанных программ была подготовлена Институтом возрастной физиологии Российской академии наук еще в 1999 году [12], вторая разработана специально для сопровождения реализации мероприятий национального проекта «Демография» [1].

В проведении уроков и просветительских акциях в качестве организаторов выступают не только педагоги, но и медицинские работники. Благодаря санитарно-просветительской работе учащиеся и их родители знакомятся с основами здорового питания. Согласно мнению С.П. Романенко, О.А. Шепелевой, А.В. Сорокиной, И.Г. Шевкун, И.И. Новиковой, значимость подобной просветительской работы выше, чем влияние соответствующих телевизионных программ и различных ресурсов сети Интернет [13, с. 140–144]. Все же следует иметь в виду, что результативность подобной просветительской работы ограничена. В настоящее время четко прослеживается ее воздействие на учеников начальной школы, но не на подростков. Нельзя забывать и о том, что, получая

извне информацию о принципах здорового питания, школьники на практике применяют ее лишь в четверти случаев. Иными словами, для большинства учеников рациональное питание не является приоритетом.

Исследования последних лет показали, что старшие школьники часто питаются нерационально не только в общеобразовательных учреждениях, но и в домашних условиях, хотя их родители владеют информацией о здоровом питании. Для данной возрастной группы характерно использование несбалансированного рациона, дефицит витаминов и микроэлементов, нарушение режима питания и другие отклонения от нормы. В частности, исследователи Д.Н. Лир и А.Я. Перевалов отметили нехватку витаминов В1, В2, С и А, кальция на фоне избыточного потребления недорогих продуктов пониженной пищевой плотности: кондитерских изделий, жиров, сахара [6, с. 76].

Отчасти подобная ситуация, как отметили исследователи Н.В. Зайцева и Д.Н. Лир, объясняется стремлением подростков к самостоятельности, к отрицанию ценностей старших поколений и т.п. [4, с. 62], то есть психологическими факторами. В определенной мере поведение старшеклассников, по мнению Е.Н. Новоселовой, обусловлено сложившейся социально-экономической ситуацией, отчасти – семейными традициями и гендерными стереотипами, до некоторой степени – воздействием медиадискурсов [8, с. 134–136]. Роль перечисленных психологических, экономических, социальных и социокультурных факторов варьируется в каждом конкретном случае.

**Цель** исследования – изучение арсенала педагогических приемов, способствующих осознанию учениками 5–9 классов необходимости здорового питания и рационального пищевого поведения.

Для проведения исследования были использованы материалы Открытого банка тестовых заданий, размещенного на сайте Федерального института педагогических измерений (ФИПИ), демоверсии контрольно-измерительных материалов для проведения основного государственного экзамена по биологии, демоверсии диагностических работ по биологии, естественнонаучной, математической, читательской грамотности [7; 16; 19]. Обобщение основано на использовании методов включенного наблюдения, опроса, педагогического эксперимента.

Для определения, в каком классе (в какой возрастной группе), на каком уроке и по какой теме можно предложить те или иные формы активности, использованы Примерная основная образовательная программа основного общего образования и федеральные рабочие программы основного образования (базового уровня), представленные на официальном сайте Института стратегии развития образования [11; 17; 18].

Один из каналов воздействия на подростков – регулярное воспроизведение тематики здорового питания в разных формах и в разных контекстах. Формирование осознанного отношения подрастающего поколения к своему питанию, выработка навыков рационального пищевого поведения происходит и в семье, и в школьной столовой, и на уроке.

Если учесть, сколько времени проводят ученики в пространстве общеобразовательных учреждений, то становится очевидной его значимость для формирования рационального отношения к собственному питанию. В школьной обстановке воздействие семейных пищевых традиций (часто нерациональных!) ощущается не так заметно. Кроме того, здесь снижено влияние агрессивной рекламы, навязывающей потребление фаст-фуда и иных несбалансированных продуктов, а меню школьной столовой является наглядным примером здорового питания. Даже родители, испытывающие финансовые затруднения и вынужденные в семье экономить на питании, отправляя детей в школу, стараются «соответствовать» неким общим стандартам. Необходимо максимально широко использовать пространство школы для пропаганды здорового питания и рационального пищевого поведения.

Систематическое обращение к проблемам питания в программе основного общего образования связано с тематикой 9 класса, когда происходит изучение принципов здорового образа жизни, методов защиты и укрепления здоровья человека, включая сбалансированное питание. На уроках изучаются такие темы, как «Питание и пищеварение», «Обмен веществ и превращение энергии». Однако их изучение – лишь краткий эпизод в школьных буднях. Его недостаточно, чтобы сформировать осознанное отношение к рациональному питанию. Значит, обсуждение вопросов, касающихся пищевого поведения школьников, нужно включить и в другие разделы образовательной программы.

Само понятие «питание» введено в школьную программу по биологии еще в 5 классе [18, с. 30, 37]. Данное обстоятельство позволяет смело затрагивать вопросы о здоровом питании во всех параллелях основной школы, начиная с пятиклассников.

При рассмотрении темы «Методы изучения живой природы» можно смело говорить о практических работах, наблюдении и эксперименте, а также о роли биологии в практической деятельности человека, так как этот вопрос рассматривается на одном из первых уроков по предмету. Что мешает предложить школьникам провести эксперимент дома: вместе с родителями организовать «Огород на подоконнике»? В настоящее время в интернете можно найти немало роликов, текстов и даже образовательных программ по данной тематике. Подростки могут заняться поиском подобной информации самостоятельно или вместе со старшими. Возможно, что во многих семьях уже используются подобные огороды. Данную идею можно применить и более широко, например, организовав конкурс на лучший ролик об «Огороде на подоконнике», продумав различные номинации для выделения победителей и соответственно для более широкого участия. В дальнейшем ролик может стать основным продуктом для выполнения и защиты проектной работы, причем такая работа будет и самостоятельной, и актуальной, и практически значимой. В создании даже одного ролика смогут принять участие несколько детей (одноклассников, родственников или соседей).

Изучение темы «Организмы – тела живой природы» предполагает наблюдение за потреблением воды растением, что также можно осуществлять, используя «огород на подоконнике». В рамках освоения темы «Организмы и среда обитания» легко затронуть вопрос об ассортименте растений, которые можно культивировать в домашних условиях. Работа над темами «Природные сообщества» и «Живая природа и человек» позволяет поговорить, например, о насекомых-опылителях, вредителях и использовании гербицидов и пестицидов (сами понятия «гербициды» и «пестициды» при этом не использовать). В таком контексте затронуть вопрос о пользе для человека тех продуктов питания, которые получены с использованием гербицидов, пестицидов, химических удобрений.

В 6 классе на занятиях по ботанике также немало возможностей для того, чтобы обсудить те или иные аспекты здорового питания. Так, изучение темы «Растительный организм» предполагает включение в практическую или лабораторную работу задания, связанного с изучением внешнего строения травянистого цветкового растения. Такую работу можно выполнить на примере съедобных растений (различных пряных трав). В качестве дополнительного творческого домашнего задания детям может быть предложен поиск информации о том, какие цветы и красивы, и съедобны; создание загадки, кроссворда, шарады и т.п. об использовании в питании травянистых цветковых растений, в том числе о ядовитых для человека растениях. По данной тематике можно организовать творческий конкурс, игру-соревнование, а также выполнить проектные работы.

Не менее широкие возможности обращения к вопросам здорового питания дает и тема «Строение и многообразие покрытосеменных растений».

Обращение к теме «Жизнедеятельность растительного организма» предполагает введение в лексикон школьника таких терминов как неорганические (вода, минеральные соли) и органические вещества (белки, жиры, углеводы, нуклеиновые кислоты, витамины и другие вещества). Детям будет легче их запомнить, если обратить внимание

на то, что названия органических веществ можно увидеть на упаковках продуктов питания. Говоря о запасании веществ в растении, прорастании семян, развитии проростков, можно затронуть и вопросы о здоровом питании (о пользе цельных зерновых культур, проростках как источнике клетчатки и витаминов и т.д.).

Вопросы здорового питания человека легко включить и в контекст изучения растительного мира (программа 7 класса по биологии). Освоение программы 8 класса, связанной с животным миром, тоже допускает обращение к проблемам питания.

В настоящее время при подготовке к контрольным и диагностическим работам, к основному государственному экзамену по биологии школьники выполняют практико-ориентированные задания (далее – задания). Они предназначены для проверки знаний, умений и навыков, необходимых для освоения учебного предмета «Биология», сформированности познавательных универсальных учебных действий в основной школе, уровня функциональной грамотности [2; 3; 14]. Некоторые из заданий могут быть связаны с вопросами сбалансированного питания.

Блок «Человек и его здоровье» присутствует и в структуре контрольно-измерительных материалов для государственной итоговой аттестации по биологии. В спецификации прямо указано, что «в экзаменационных материалах высока доля заданий по разделу «Человек и его здоровье», поскольку именно в нем рассматриваются наиболее актуальные для обучающихся практико-ориентированные вопросы сохранения и укрепления физического и психического здоровья человека» [19].

Типичный набор подобных заданий включен в демоверсию соответствующих контрольно-измерительных материалов. Так, на протяжении нескольких лет, в том числе в 2025 г., на экзамене по биологии девятиклассникам предлагались задания о компенсации энергозатрат (задание 26). Описанная в задании ситуация – пример здорового образа жизни. Ее дополняют две таблицы. В одной указаны энергозатраты при различных видах физической активности, в другой обозначена энергетическая и пищевая ценность продукции. Школьникам необходимо рассчитать энергозатраты и соотнести их с суммарной энергетической ценностью обозначенных блюд. Причем, ассортимент блюд выбран с учетом принципов сбалансированного питания. Очевидно, что задание «подсказывает» подросткам модель рационального пищевого поведения.

Воспитательное воздействие подобного практико-ориентированного задания, к сожалению, ограничено, поскольку его выполняют только те ученики, которые намерены сдавать экзамен по биологии, а их относительно немного. Включение заданий на определение компенсации энергозатрат в структуру урока биологии в 9 классе затруднено, поскольку требуется значительное количество времени на их выполнение.

При разработке банка заданий по проверке естественнонаучной грамотности учащихся 7–9 классов сотрудники Федерального института педагогических измерений учитывали, что российским школьникам предстоит участвовать в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся PISA, где используется блок «Здоровье» или «Сохранение здоровья человека». Выбор продуктов для сбалансированной диеты – типичная личностная ситуация, которая может быть использована для составления заданий данной диагностики. Отечественные специалисты отнесли их к такому элементу блока, как «пищевое поведение».

Разработанные для контроля уровня естественнонаучной грамотности девятиклассников задания касаются калорийности продуктов, употребления в пищу витаминов и микроэлементов. Блоки заданий обычно включают текст, таблицы, иногда графики [16]. Отраженные в них сведения позволяют судить о том, в каких продуктах встречается тот или иной витамин или микроэлемент, каким образом человеческий организм его усваивает, каковы последствия гиповитаминоза или гипервитаминоза. Подросткам в ряде случаев предлагается рассчитать, обеспечит ли тот или иной продукт суточную норму витамина или микроэлемента. К сожалению, подобные задания из-за значитель-

ных временных затрат на практике используются недостаточно широко, что снижает их воспитательный эффект.

Проблематика сбалансированного питания может быть отображена не только в материалах, непосредственно связанных с изучением биологии, но и в иных разработках. Так, в демоверсию диагностической работы по математической грамотности, разработанной Московским центром качества образования в 2024 г., были включены два задания о покупке продуктов [7]. Важно, что этими продуктами оказались курага, чернослив, финики, грецкий орех, т.е. продукты, пригодные для здорового питания. При работе с таким заданием на уроке учитель может использовать дополнительную информацию (текст, инфографику и т.п.), чтобы напомнить школьникам о рациональном пищевом поведении.

Хотя включение проблематики здорового питания в разнообразные диагностические работы побуждает школьников задуматься о рациональном пищевом поведении, все же это происходит не так часто, чтобы сохранять эффект регулярного повторения. Опыт показывает, что возможно расширить применение практико-ориентированных заданий, связанных с вопросами здорового питания, включив их в работу на других уроках. Рассмотрим несколько примеров.

Блоки заданий, связанных с употреблением витаминов и микроэлементов, обязательно включают текст, в котором приводятся сведения о том, в каких продуктах встречается витамин, каким образом человеческий организм его усваивает, каковы последствия гиповитаминоза или гипервитаминоза. Предназначенные для 9-тиклассников тексты насыщены научными терминами, поэтому могут быть основой для работы на уроках русского языка по тематике, связанной с научной лексикой. В тех случаях, когда в текстах использованы условные обозначения химических элементов, появляется возможность их включения в структуру урока химии, например, на этапе актуализации. В Открытом банке присутствуют задания, в которых сочетается текстовая и картографическая информация. Их можно использовать и на уроках географии. Ряд заданий нацелен на соотнесение информации текста и таблицы с цифровыми данными. На их основе легко разработать задачи для уроков математики.

В представленных на сайте ФИПИ заданиях к текстам о витаминах и микроэлементах часто присутствует таблица, в которой перечислены продукты питания. Ученикам могут предложить указать наличие / отсутствие витамина в продукте (например, для витамина А – задание 22CBED\*). Другой тип задания связан с таблицей, содержащей дополнительную информацию о витамине. Так, в задание 615D4A включена таблица с данными о рекомендованном суточном потреблении витамина А представителями разных возрастных групп. На ее основе нужно произвести расчеты и определить, как долго можно принимать витамин, не опасаясь его токсичности. Очевидно, что задание побуждает подростка задуматься о последствиях бесконтрольного приема витаминов. В то же время у непрофессионала возникает вопрос, возможен ли гипервитаминоз при употреблении продуктов питания с высоким содержанием витамина А.

Два размещенных на сайте задания (852B16, F6A2E8) предполагают работу с картой-схемой, на которую перенесены данные о гиповитаминозе витамина А. Используя их, школьники должны указать страны, в которых последствия нехватки данного витамина особенно заметны, а также выделить факторы, из-за которых возможен данный тип гиповитаминоза. Несомненно, что работа с картой возможна на уроках географии. Поскольку изучение географических карт начинается в 5 классе, то и задания можно адаптировать практически для всех параллелей с 5 по 9 класс. Потребуется переработка текста, его упрощение. Также нужно изменить характер вопросов: привести их в соответствии с уровнем знаний учеников каждой параллели. Так, пятиклассники еще не

\* Здесь и далее указаны номера заданий, приведенные на сайте ФИПИ.

изучали географию зарубежных стран и на уроках только начинают знакомство с политической картой мира, соответственно им нужно больше времени для выполнения подобного задания. Стоит упростить задачу, сократив возможность выбора ответа с шести вариантов до трех или четырех, указав наиболее крупные страны.

Задание о морях с благоприятными условиями для «водорослевых лесов», в которое включена карта (A15BA0), можно использовать при изучении различных предметов. Потребуется добавить в текст упоминания о том, что водоросли богаты микроэлементами и поэтому полезны для питания. Такой материал пригодится на уроках биологии: в 6 классе – при изучении тем «Питание растения» и «Транспорт веществ в растении», в 7 классе – темы «Низшие растения. Водоросли», «Растения в природных сообществах», «Растения и человек». На занятиях по географии задание может быть использовано для актуализации и / или в структуре теста на закрепление при освоении тематики, связанной с Мировым океаном (включена в программу 6 и 7 классов), природы России, морей России, природно-хозяйственных зон (8 класс), хозяйство России (9 класс). В том же 9 классе на уроке географии при разговоре о пищевой промышленности пригодится еще одно задание из Банка (959715).

Таблица и небольшой текст «Ламинария сахаристая» тоже можно использовать в ходе изучения нескольких дисциплин, на указанных выше занятиях по биологии, в т.ч. задание из Банка (9C6840). Поскольку в таблице перечислены элементы из периодической системы Д.И. Менделеева, то, несомненно, легко адаптировать задание для урока химии (9 класс). Цифровые данные указывают на возможность составления простых вычислительных задач для разминки на уроках математики в 5–6 классах или алгебры в 7–9 классах (например, задания 5205EF, 7A4F53).

Среди материалов Открытого банка есть тексты, таблицы и задания к ним, в которых указано, в составе каких блюд встречается тот или иной витамин (например, для витамина D – 857D6F). С одной стороны, подобные задания проверяют понимание текста, с другой стороны, подчеркивают, какие продукты и / или блюда необходимы при гиповитаминозе. Соответственно, работу с такими текстами можно провести не только на уроках биологии в 9 классе, но и на занятии по труду при освоении модуля «Технологии обработки материалов и пищевых продуктов» (в 5 классе – тема о рациональном питании, в 7 классе – тема о рыбе и морепродуктах в питании человека). Кроме того, на уроках русского языка в 6 классе подобные тексты пригодятся для изучения раздела «Функциональные разновидности языка», понимания, что такое научный стиль. На тех же уроках можно использовать еще одно из заданий, связанных с пониманием текста (F086FE), при выполнении которого можно использовать толковые словари, а также провести анализ того, как выглядит словарная статья, что соответствует содержанию программы по русскому языку.

Более значительными по временным затратам являются задания, в которых приведена дополнительная информация о витаминах в табличной форме. Данные о содержании витамина D в различных продуктах дополняют сведения о суточной потребности в таком витамине (текст и таблица «Рекомендуемая доза витамина D»). Размещенные на сайте ФИПИ задания к тексту (01BV9B, 70BF18) предполагают решение задачи об использовании определенного продукта для обеспечения суточной потребности организма в витамине. Без ее решения фактически нельзя сформулировать объяснение, оправдан ли указанный в условиях задачи путь обеспечения организма витамином в нужном объеме. Расчет максимально прост, по силам ученикам 5 классов, изучающим на уроке математики деление с остатком и округление десятичных дробей. Школьникам можно предложить самим составить и решить аналогичные задачи, основанные на информации о витамине D. Думается, что пятиклассники в состоянии самостоятельно, вместе с учителем или родителями сформулировать вывод о целесообразности обеспечения организма витаминами при употреблении определенных продуктов.

Не такими простыми могут оказаться для школьников задания на составление развернутого ответа (F54333, 902F7F), в которых нужно сформулировать возможные рекомендации диетолога или обозначить одну из причин дефицита микроэлемента. Выполнение такой работы и проверка правильности ответа требуют специальных знаний, соответственно задания не стоит использовать вне урока биологии.

Вопрос об использовании практико-ориентированных заданий о здоровом питании школьников в процессе их обучения нуждается в дальнейшей проработке. Необходимо составление заданий с учетом возрастных особенностей, уровня знаний и умений обучающихся. Даже учителям-биологам могут оказаться полезными методические материалы, облегчающие процесс включения материалов ФИПИ в структуру уроков. Для учителей, преподающих иные дисциплины, тоже необходимы дидактические материалы, связанные с обращением к тематике рационального питания в рамках их учебного предмета. Также им может пригодиться дополнительная информация о том, какие витамины и микроэлементы нужны для полноценного функционирования той или иной системы организма подростка.

Возможно осуществление разработки, касающейся творческих домашних заданий, конкурсов, командных игр, проектной деятельности. Еще одним перспективным направлением работы может стать подготовка роликов, в которых будут показаны как положительные, так и отрицательные примеры пищевого поведения (с обязательным указанием позитивных и негативных последствий). Желательно, чтобы школьники соприкасались с таким материалом как можно чаще, в т.ч. в ходе изучения разных учебных дисциплин и во всех параллелях. Конечно, в идеале задания должны быть яркими, запоминающимися и не похожими на поучения и наставления, то есть способными оставить след в сознании подростка.

Применяя на практике указанные разработки, можно надеяться на то, что ученики 5–9 классов более осознанно будут относиться к своему питанию, чаще будут задумываться о пользе и вреде употребляемых ими продуктов.

### Список литературы

1. Алексеев В.Б., Лир Д.Н., Лужецкий К.П., Шур П.З. Обучающая программа по вопросам здорового питания для групп населения, проживающих на территориях с особенностями в части воздействия факторов окружающей среды: разработка и внедрение в рамках национального проекта «Демография» // Гигиена и санитария. 2020. Т. 99. №12. С. 1412–1417.
2. Грумова Н.А., Добротин Д.Ю. Задания по предметам естественно-научного цикла как средство оценивания сформированности познавательных универсальных учебных действий в основной школе // Педагогические измерения. 2024. №2. С. 73–76.
3. Добротин Д.Ю. Контроль сформированности элементов функциональной грамотности в рамках естественнонаучных курсов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2020. Т. 8. №6. С. 3–12.
4. Зайцева Н.В., Лир Д.Н. Мониторинг питания в общеобразовательных организациях // Вопросы питания. 2022. Т. 91. №5. С. 56–64.
5. Кривошонок К.В. Моделирование мероприятий по снижению «индекса несъедаемости» при организации школьного питания: аналитический обзор мониторинга длины перемены на завтрак и обед в общеобразовательных организациях Российской Федерации // Известия Кабардино-Балкарского государственного аграрного университета им. В.М. Кокова. 2024. №4(46). С. 127–135.
6. Лир Д.Н., Перевалов А.Я. Анализ фактического домашнего питания проживающих в городе детей дошкольного и школьного возраста // Вопросы питания. 2019. Т. 88. №4. С. 69–77.
7. Московский центр качества образования. Демонстрационные варианты. 2024–2025. [Электронный ресурс]. URL: <https://demo.mcko.ru/test/>. (дата обращения: 23.09.2025).

8. Новоселова Е.Н. Рациональное питание как фактор здоровья: реалии и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. 2023. №29(1). С. 127–147.
9. Попова А.Ю., Шевкун И.Г., Яновская Н.В., Новикова И.И. Гигиеническая оценка организации питания школьников в общеобразовательных организациях Российской Федерации // Здоровье населения и среда обитания. 2022. №2. С. 7–12.
10. Попова А.Ю., Шевкун И.Г., Новикова И.И., Романенко С.П. Об основных результатах мониторинга питания детей школьного возраста, реализованного в рамках федерального проекта «Укрепление общественного здоровья» национального проекта «Демография» // Вопросы питания. 2025. Т. 94. №1. С. 64–70.
11. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. М., 2022. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/roop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-2> (дата обращения: 23.09.2025).
12. Разговор о правильном питании. Программа. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.prav-pit.ru/> (дата обращения: 23.09.2025).
13. Романенко С.П., Шепелева О.А., Сорокина А.В., Шевкун И.Г., Новикова И.И. Оценка знаний, формирующих у школьников осознанную потребность в здоровом питании как основном элементе здорового образа жизни // Science for Education Today. 2023. Т. 13. №1. С. 135–158.
14. Суrowsикина Е.Л. Практико-ориентированные технологии обучения как средство эффективной подготовки обучающихся в учебном курсе «Биология» // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2023. №1-4(76). С. 191–194.
15. Тварадзе Н.Б., Давыдович А.Р. Школьное питание: проблемы и перспективы развития // Экономика и социум. 2016. №4(23). С. 338–341.
16. Тематические банки оценочных средств. Банк заданий для оценки естественнонаучной грамотности. [Электронный ресурс]. URL: <https://oge.fipi.ru/bank/index.php?proj=0CD62708049A9FB940FBFB6E0A09ECC8> (дата обращения: 23.09.2025).
17. ФГОС. Единое содержание общего образования. Рабочие программы. [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 23.09.2025).
18. Федеральная рабочая программа основного общего образования биология (базовый уровень) (для 5–9 классов образовательных организаций). М., 2023. [Электронный ресурс]. URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/24\\_ФПП-Биология\\_5-9-классы\\_база.pdf/](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/24_ФПП-Биология_5-9-классы_база.pdf/) (дата обращения: 23.09.2025).
19. Федеральный институт педагогических измерений. Демоверсии, спецификации, кодификаторы. [Электронный ресурс]. URL: <https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 23.09.2025).

\* \* \*

1. Alekseev V.B., Lir D.N., Luzheckij K.P., Shur P.Z. Obuchayushchaya programma po voprosam zdorovogo pitaniya dlya grupp naseleniya, prozhivayushchih na territoriyah s osobennostyami v chasti vozdeystviya faktorov okruzhayushchej sredy: razrabotka i vnedrenie v ramkah nacional'nogo proekta «Demografiya» // Gigiena i sanitariya. 2020. Т. 99. №12. S. 1412–1417.
2. Grumova N.A., Dobrotin D.Yu. Zadaniya po predmetam estestvenno-nauchnogo cikla kak sredstvo ocenivaniya sformirovannosti poznavatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole // Pedagogicheskie izmereniya. 2024. №2. S. 73–76.
3. Dobrotin D.Yu. Kontrol' sformirovannosti elementov funkcional'noj gramotnosti v ramkah estestvennonauchnyh kursov // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2020. Т. 8. №6. S. 3–12.
4. Zajceva N.V., Lir D.N. Monitoring pitaniya v obshcheobrazovatel'nyh organizacijah // Voprosy pitaniya. 2022. Т. 91. №5. S. 56–64.
5. Krivoshonok K.V. Modelirovanie meropriyatij po snizheniyu «indeksa nes'edaemosti» pri organizacii shkol'nogo pitaniya: analiticheskij obzor monitoringa dliny peremeny na zavtrak i obed v obshcheobrazovatel'nyh organizacijah Rossijskoj Federacii // Izvestiya Kabardino-Balkarskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta im. V.M. Kokova. 2024. №4(46). S. 127–135.
6. Lir D.N., Perevalov A.Ya. Analiz fakticheskogo domashnego pitaniya prozhivayushchih v gorode detej doshkol'nogo i shkol'nogo vozrasta // Voprosy pitaniya. 2019. Т. 88. №4. S. 69–77.
7. Moskovskij centr kachestva obrazovaniya. Demonstracionnye varianty. 2024–2025. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://demo.mcko.ru/test/>. (data obrashcheniya: 23.09.2025).

8. Novoselova E.N. Racional'noe pitanie kak faktor zdorov'ya: realii i perspektivy // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18: Sociologiya i politologiya. 2023. №29(1). S. 127–147.
9. Popova A.Yu., Shevkun I.G., Yanovskaya N.V., Novikova I.I. Gigienicheskaya ocenka organizacii pitaniya shkol'nikov v obshcheobrazovatel'nyh organizatsiyah Rossijskoj Federacii // Zdorov'e naseleniya i sreda obitaniya. 2022. №2. S. 7–12.
10. Popova A.Yu., Shevkun I.G., Novikova I.I., Romanenko S.P. Ob osnovnyh rezul'tatah monitoringa pitaniya detej shkol'nogo vozrasta, realizovannogo v ramkah federal'nogo proekta «Ukreplenie obshchestvennogo zdorov'ya» nacional'nogo proekta «Demografiya» // Voprosy pitaniya. 2025. T. 94. №1. S. 64–70.
11. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya. M., 2022. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-2> (data obrashcheniya: 23.09.2025).
12. Razgovor o pravil'nom pitanii. Programma. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.prav-pit.ru/> (data obrashcheniya: 23.09.2025).
13. Romanenko S.P., Shepeleva O.A., Sorokina A.V., Shevkun I.G., Novikova I.I. Ocenka znanij, formiruyushchih u shkol'nikov osoznannuyu potrebnost' v zdorovom pitanii kak osnovnom elemente zdorovogo obraza zhizni // Science for Education Today. 2023. T. 13. №1. S. 135–158.
14. Surovikina E.L. Praktiko-orientirovannye tekhnologii obucheniya kak sredstvo effektivnoj podgotovki obuchayushchihsya v uchebnom kurse «Biologiya» // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2023. №1-4(76). S. 191–194.
15. Tvaradze N.B., Davydovich A.R. Shkol'noe pitanie: problemy i perspektivy razvitiya // Ekonomika i socium. 2016. №4(23). S. 338–341.
16. Tematicheskie banki ocenочnyh sredstv. Bank zadaniy dlya ocenki estestvennonauchnoj gramotnosti. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://oge.fipi.ru/bank/index.php?proj=0CD62708049A9FB940BFBB6E0A09ECC8> (data obrashcheniya: 23.09.2025).
17. FGOS. Edinoe sodержanie obshchego obrazovaniya. Rabochie programmy. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (data obrashcheniya: 23.09.2025).
18. Federal'naya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya biologiya (bazovyy uroven') (dlya 5–9 klassov obrazovatel'nyh organizacij). M., 2023. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/24\\_FRP-Biologiya\\_5-9-klassy\\_baza.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/24_FRP-Biologiya_5-9-klassy_baza.pdf) (data obrashcheniya: 23.09.2025).
19. Federal'nyj institut pedagogicheskikh izmerenij. Demoversii, specifikacii, kodifikatory. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (data obrashcheniya: 23.09.2025).



### ***School as the space of learning the basis of healthy eating***

*The issue of mastering the rational feeding behavior by teenagers is analyzed. There are considered the variants of addressing the issue of healthy eating in the process of studying Biology in the 5-9th forms. The potential of using the materials of the practice-oriented tasks, associated with the issues of balanced meals, in the context of the other learning items and the extracurricular classes is described.*

**Keywords:** *balanced meal, rational feeding behavior, practice-oriented tasks, natural-science literacy.*

(Статья поступила в редакцию 13.10.2025)

*Н.А. АЮПОВА*  
*Волгоград*

## **КУЛЬТУРА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ОСОБЕННОСТИ**

*Обосновывается важность формирования культуры взаимоотношений обучающихся в современной начальной школе. Представлена сущность, структура исследуемого качества посредством взаимосвязи функций (когнитивной, ценностной, деятельностной) и компонентов (гносеологического, аксиологического и рефлексивного). Описаны методологические основания исследования: целостный и культурологический подходы, особенности исследуемого феномена, соответствующего современной образовательной реальности обучающихся начальной школы.*



Ключевые слова: *культура взаимоотношений обучающихся, сущность, структура, функции, компоненты, целостный и культурологический подходы, особенности современной начальной школе.*

Одним из важных факторов безопасности российского государства «в условиях глобального цивилизационного и ценностного кризиса» [8], негативно сказывающегося на воспитании ценностных установок у подрастающего поколения, является своевременное формирование культуры взаимоотношений обучающихся в начальной школе. В Указе Президента РФ №809 от 9 ноября 2022 г. «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», в реализации которых особая роль отводится области образования и воспитания, подчеркивается важность таких традиционных ценностей, как «созидательный труд», «взаимопомощь и взаимоуважение» [Там же], являющихся составляющими культуры взаимоотношений. Во ФГОС НОО №286 от 31.05.2021, с изменениями и дополнениями №467 от 18.06.2025, подчеркивается значимость «уникальности личности, индивидуальных возможностей каждого обучающегося и ученического сообщества в целом», «личностных результатов, сформированных в систему ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса», «командной работы на основе личного вклада в решение общих задач», «доброжелательности» [9]. В контексте поставленных задач проблема формирования культуры взаимоотношений обучающихся в современной начальной школе приобретает особую актуальность как индикатор востребованных обществом важных качеств у поколения настоящего и будущего.

Социальные изменения в обществе, как показывает анализ массовой образовательной практики, сопровождаются не только позитивными проявлениями обучающихся, но и негативными: агрессией, недоброжелательными отношениями между младшими школьниками. Проведенный нами предварительный опрос младших школьников и наши наблюдения за ними на уроках и во внеурочной деятельности МКОУ «Старополтавская средняя школа» Старополтавского района Волгоградской области подтвердили утверждения других исследователей в том, что «умения строить взаимоотношения со сверстниками наблюдаются, к сожалению, далеко не у всех детей» [7, с. 325], лишь отдельные школьники, обладают умениями «не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций» [9], что свидетельствует о недостаточной сформированности культуры взаимоотношений младших школьников в современном образовательном учреждении.

Для эффективного формирования культуры взаимоотношений младших школьников мы сочли необходимым, прежде всего, уточнить существенные характеристики, структуру, особенности исследуемого феномена, соответствующего современной образовательной реальности обучающихся начальной школы, что и явилось **целью** данной статьи.

Анализ работ ученых по изучаемой проблеме (Н.П. Андропова, Т.С. Кузнецов, Е.Е. Ломова, А.В. Марков, Д.А. Михалева и др.) показал, что в понимании культуры взаимоотношений младших школьников чаще всего акцент ставится на воспитании гуманных отношений, ценностном отношении к ним со стороны учащихся и «взаимоуважительном» поведении субъектов общения [1, с. 10]. Гуманистическая парадигма, в русле которой выполнены перечисленные исследования, сегодня в современной педагогической науке дополняется идеями парадигмы гуманитарной. Структуру понятия, предложенного вышеприведенными авторами, в целом можно считать правомерной. Однако меняющееся общество, школа, сами дети, развивающаяся педагогическая наука и образовательная практика современной школы требуют углубленного осмысления методологических основ исследования в русле гуманитарной парадигмы образования и воспитания, пересмотра содержательного наполнения для более эффективного формирования культуры взаимоотношений обучающихся в постоянно обновляющихся условиях современной начальной школы. Это и явилось исследовательским замыслом данной работы.

Методологической основой исследований в русле Волгоградской научной школы учеными приоритетно применяется *целостный подход*. Наше исследование не составляет исключения, т.к. целостный подход универсален, является «метаподходом», объединяющим идеи различных других подходов (Н.К. Сергеев), поэтому и в условиях современной школы продолжает оставаться востребованным. В нашем исследовании в изучаемом понятии «культура взаимоотношений обучающихся начальной школы» на основе целостного подхода ключевым словом выступают «*взаимоотношения*». Они являются интегрирующим фактором, посредством которого происходит объединение отдельных обучающихся (субъектов) с их индивидуальными особенностями, интересами, действиями в определенную «целостность», характеризующуюся «взаимоотношениями», отражающими степень целостности (внутренней и внешней) – ее достаточность / недостаточность, образующими «целостность более высокого уровня» (В.С. Ильин), сохраняющую «в наипростейшем виде свойства, присущие целому» [3, с. 34].

Базируясь на положениях известных ученых отечественной классической психологии (А.Ф. Лазурского, В.Н. Мясищева), стоявших у истоков теории отношений, «от теории личности», «от наклонностей к отношениям» (А.Ф. Лазурский), нашедших развитие в современных исследованиях (О.А. Лапина, Д.А. Леонтьев и др.), акцентирующих внимание на отношениях как «направляющем начале, которое руководит мыслями, действиями и поступками человека» [5], подчеркивающих первичность самих отношений в продуктивной деятельности, соглашаемся со следующим: «чтобы понять самого себя и утвердиться в этом мире, человек сначала создает связи и отношения с другими людьми, находит свою ценность в других, учится соотносить свои индивидуальные интересы с принятыми нравственными законами, и затем, проявляет себя в деятельности» [4, с. 27]. Основываемся также и на понимании «отношений» В.Н. Мясищева. Они, по мнению ученого, выражаются как в деятельности, так и «в реакциях и переживаниях» [6], важнейшими характеристиками которых являются «активность, сознательность и избирательность», а ведущим, доминирующим признаком и механизмом развития отношений – «значимые отношения» [Там же, с. 38].

Мы применили названные идеи и положения классической и современной психологии к педагогическому исследованию на основе целостного подхода, который помог выявить механизм перехода отношений во взаимоотношения (наше ключевое поня-

тие). Младшие школьники, каждый из которых является самостоятельным, определенным *целостным* субъектом, вступая в связи, отношения со сверстниками, педагогами, лишь тогда объединяются, действия их интегрируются во «*взаимоотношения*», образующие «целостность более высокого уровня», когда они становятся для субъектов отношений «значимыми», «взаимно значимыми отношениями». С позиций целостного подхода как методологической основы нашего исследования, «взаимоотношения обучающихся» предполагают «взаимно значимые отношения»: со сверстниками и взрослыми на основе взаимоуважения, взаимопомощи, сотрудничества и с самим собой – образ «Я» (самоуважение, принятие себя), способствующие повышению субъектности, самостоятельности обучающихся начальной школы в процессе взаимоотношений.

*Культурологический подход*, являющийся еще одним методологическим подходом в нашем исследовании, «отвечает» за содержание отношений, базовых идей, на основе которых строятся взаимоотношения, создаются «условия взаимоотношений в определенной культурной среде» [7, с. 327]. Понятие «культура» имеет множество значений и интерпретаций. В нашем исследовании «культура» ориентирована на «возрождение человека культуры и нравственности» (Е.В. Бондаревская) как «содержательную характеристику взаимоотношений», «ценности и нормы поведения, определяющие отношение к действительности, к окружающим и самому себе, готовность понять и принять позицию другого в ходе коммуникации, совместной деятельности» [Там же].

*Культурологический подход* при формировании *культуры взаимоотношений обучающихся современной начальной школы* в русле гуманитарной парадигмы образования и воспитания добавляет новые востребованные качества субъекта взаимоотношений: способность «по-разному себя вести» в зависимости «от изменяющихся условий», выявленной «гуманитарной ситуации» [2, с. 5]. *Взаимно значимые отношения*, чтобы таковыми реально быть, а не казаться, требуют постоянного развития индивидуальных способностей обучающихся, интересов в диалогичном, значимом общении (эмоционально благоприятном) и значимой гуманитарно-ориентированной совместной деятельности младших школьников, направленной на «самодвижение» «от себя сегодняшнего к себе будущему» [Там же].

Проведенный теоретический анализ и исследовательская работа позволили нам сформулировать авторское определение **культуры взаимоотношений обучающихся современной начальной школы** как целостного качества личности, характеризующегося *гуманитарными знаниями* об окружающем мире, этике общения, правилах сотрудничества, игр на равных, дружбе, постановке общих гуманитарных целей и путях их достижения; особенностях взаимно значимых, взаимоуважительных, бесконфликтных отношений; *ценностным отношением* к субъектам общения и гуманитарно-ориентированной совместной деятельности, самому себе; сопереживанию чувствам детей и взрослых, взаимоуважению, миролюбию, интересам других, независимо от признака пола; отстаиванию индивидуальных интересов в игре и взаимоподдержке других; *доброжелательным поведением* на уроках и во внеурочной деятельности; навыками диалога, сотрудничества в общении, совместно значимой учебной и игровой деятельности; умениями преодоления конфликтных ситуаций со взрослыми и сверстниками, поддержки в ситуациях неблагополучия сверстников; соотнесения своих интересов с интересами других, партнерскими действиями в интересах общего дела; индивидуальным личностным развитием и самоуважением, проявляющимся в деятельности и общении.

*Сущность* культуры взаимоотношений обучающихся современной начальной школы, как важного качества личности младшего школьника представим через целостную структуру взаимосвязанных и взаимообусловленных функций и компонентов.

*Когнитивная функция* реализуется через объяснение важности *знаний* об окружающем мире, правилах этики общения, дружбы, сотрудничества, игр на равных, особенностях взаимно значимых, взаимоуважительных, бесконфликтных отношений, по-

становки общих гуманитарных целей и возможностей поиска путей их достижения [Там же]. *Гносеологический компонент* отражает объем гуманитарных знаний, соответствующих возрасту обучающихся начальной школы [Там же], признаки культуры взаимоотношений (значимых отношений) различных уровней.

*Ценностная функция* включает ценностное восприятие и отношение доброжелательности к интересам других, уважение к взрослым и сверстникам своего и другого пола [1, с. 10], включая школьников с особыми возможностями (талантливых и с различными видами ограничений в развитии). *Аксиологический компонент* характеризуется направленностью обучающихся на индивидуальное развитие способностей к «самодвижению», ориентированностью на эмоционально благоприятное общение и значимую гуманитарно-ориентированную совместную деятельность [2] младших школьников на основе «взаимного признания ее смысла и содержания» [7, с. 328] как наиболее важных ценностных ориентиров в жизнедеятельности.

*Деятельностная функция* реализуется через продуктивную деятельность младших школьников, устойчивое проявление эмпатии, дружелюбия, позитивного отношения к ровесникам, младшим детям и взрослым. *Рефлексивный компонент* выражается в успехе проявления способов поддержки, навыков сотрудничества, развития способности к достижению, приемов взаимоуважительных, бесконфликтных отношений, эмоционально благоприятного общения и «взаимно признанной» [7] и значимой гуманитарно-ориентированной совместной деятельности [2].

*Особенности культуры взаимоотношений обучающихся в современной начальной школе* в условиях социальных трансформаций и меняющихся ценностей характеризуются важностью определения современных образовательных и воспитательных ориентиров в начальной школе с обновленными акцентами в содержании культуры взаимоотношений младших школьников как востребованном, целостном качестве личности, которое включает следующее: *гуманитарные знания* об окружающем мире, изменяющейся образовательной реальности, дополняющиеся современными гуманитарными ориентирами о возможностях к «самодвижению» от сегодняшнего к будущему; *ценностное отношение* к активизации развития субъектных свойств, самоуважения, взаимоуважения, закрепляющихся *доброжелательным продуктивным поведением*, навыками сотрудничества, взаимоуважения на уроках и во внеурочной деятельности в ходе эмоционально благоприятного общения и значимой гуманитарно-ориентированной совместной деятельности обучающихся начальной школы.

Педагогическими средствами, востребованными при формировании культуры взаимоотношений обучающихся в современной начальной школе, определяются: гуманитарное проектирование, выявление и создание новых гуманитарных ситуаций, обеспечивающих качество образования и воспитания сегодня как залога благополучия образования будущего.

### Список литературы

1. Андропова Н.П. Воспитание культуры взаимоотношений младших школьников: гендерный аспект: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2007.
2. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. 2012. №7. С. 3–13.
3. Ильин В.С. Проблемы воспитания потребности в знании у школьников: монография. Волгоград, 2022.
4. Лапина О.А. Проявление индивидуальности во времени и творческих судьбах: монография. Иркутск, 2011.
5. Леонтьев Д.А.. Теория личности А.Ф. Лазурского: от наклонностей к отношениям // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. №4. С. 7–20.
6. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.; Воронеж, 1995.

7. Сундеева Л.А., Рахимова З.Ф. Формирование культуры взаимодействия у младших школьников как психолого-педагогическая проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №4(17). С. 325–328.

8. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 28.11.2025).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования №286 от 31.05.2021; с изменениями и дополнениями №467 от 18.06.2025. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 27.11.2025).

\* \* \*

1. Andropova N.P. Vospitanie kul'tury vzaimootnoshenij mladshih shkol'nikov: gendernyj aspekt: dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2007.

2. Bondarevskaya E.V. Gumanitarnaya metodologiya nauki o vospitanii // Pedagogika. 2012. №7. S. 3–13.

3. Il'in V.S. Problemy vospitaniya potrebnosti v znanii u shkol'nikov: monografiya. Volgograd, 2022.

4. Lapina O.A. Proyavlenie individual'nosti vo vremeni i tvorcheskih sud'bah: monografiya. Irkutsk, 2011.

5. Leont'ev D.A., Teoriya lichnosti A.F. Lazurskogo: ot naklonnostej k otnosheniyam // Metodologiya i istoriya psihologii. 2008. Т. 3. №4. S. 7–20.

6. Myasishchev V.N. Psihologiya otnoshenij. M.; Voronezh, 1995.

7. Sundeeva L.A., Rahimova Z.F. Formirovanie kul'tury vzaimodejstviya u mladshih shkol'nikov kak psihologo-pedagogicheskaya problema // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2016. Т. 5. №4(17). S. 325–328.

8. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. №809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu traditsionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (data obrashcheniya: 28.11.2025).

9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya №286 ot 31.05.2021; s izmeneniyami i dopolneniyami №467 ot 18.06.2025. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashcheniya: 27.11.2025).



### ***Culture of mutual relations of students in a modern primary school: essence, structure and specifics***

*The importance of developing the culture of mutual relations of students in a modern primary school is substantiated. There are presented the essence and structure of the studied quality by the means of interrelation of functions (cognitive, value-based and activity-based) and components (gnoseological, axiological and reflexive). The methodological basis of study (the value-based and culturological approaches and the peculiarities of the studied phenomenon, corresponding to the modern educational reality of primary school students) is described.*

**Keywords:** *culture of students mutual relations, essence, structure, functions, components, holistic and culturological approaches, peculiarities of modern primary school.*

(Статья поступила в редакцию 10.10.2025)

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЧТЕНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ  
ВЗРОСЛЫМИ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ УЧАЩИХСЯ-  
ИНОСТРАНЦЕВ**

*Исследуется потенциала детской литературы как составляющей массовой культуры в обучении иностранцев чтению. Рассматриваются факторы чтения детской литературы взрослыми в аспекте психологии. Дается обзор положений психологии чтения и методики обучения чтению. Анализируется специфика детской литературы как чтения взрослых учащихся. Выводы работы касаются возможностей учета психологических факторов при работе с текстом.*



Ключевые слова: *детская литература, обучение чтению, психология чтения, художественный текст, мотивация.*

Данная работа является частью исследования потенциала детской литературы (текстов, адресованных, в первую очередь, детям и подросткам) в обучении студентов-иностранцев чтению художественной литературы на русском языке. Художественный текст в преподавании русского языка – достаточно хорошо изученная проблема. Детская литература давно применяется на практике и анализируется теоретически как материал обучения чтению. Это, впрочем, не означает, что потенциал ее уже исчерпан, а теоретических проблем, требующих разрешения, не осталось. Особенность нашего исследования – взгляд на детскую литературу как часть массовой литературы, что определяет внимание к ней как к одной из составляющих сложно устроенного информационного поля современного человека. Взаимосвязь с прочими составляющими этого информационного поля, а также смена интересов современного читателя, повышение популярности детской литературы у людей всех возрастных категорий – достаточное основание для более подробного изучения психологии чтения детской литературы взрослыми учащимися.

Рассмотрим важнейшие для нашей темы положения методики обучения чтению художественного текста и психологии чтения. В монографии, посвященной методике обучения чтению художественной литературы, со ссылками на работы выдающихся отечественных филологов, психологов, психолингвистов и лингводидактов (С.С. Аверинцева, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Ю.М. Лотмана, Е.И. Пассова, Л.В. Щербы и др.) дано обоснование специфики взаимодействия читателя и текста, а также преподавателя, стремящегося обеспечить максимальную эффективность такого взаимодействия [4]. Рассматриваются ключевые аспекты чтения художественного текста – коммуникативный и когнитивный, а также психопоэтический, под которым понимается «восприятие слов художественного текста как словесных образов, <...> восприятие стоящих за словами, эксплицитно не выраженных мыслей, чувств, переживаний и др.» [Там же, с. 116]. Представление о психопоэтике основывается на работах предшественников [5; 6; 8].

Особенно важны для нашей темы замечания о рефлексии в аспекте герменевтики. Г.И. Богин, создатель отечественной школы герменевтики, дает следующие определения рефлексии: «оптимум пробуждения рефлексии», «связка между наличным опытом реципиента и новым гносеологическим образом, «куском осваиваемого мира». Благо-

даря рефлексии новый образ окрашивается наличным опытом, а опыт обновляется и пополняется благодаря изменению отношения к нему» [1; 2; 4, с. 41]. Такую рефлекссию можно признать «основным механизмом чтения художественной литературы», именно с ней связаны такие понятия, как ситуация текста и ее компоненты, ключевые единицы текста [4].

В контексте рефлексии важно такое психологическое понятие, как долговременная память, которая в силу своей сложной и многофункциональной организации обеспечивает взаимодействие всего возможного релевантного опыта с новыми когнитивными образами. В книге П.Дж. Шваненфлюгель и Н.Ф. Кнапп «Психология чтения. Теория и применение» дана следующая характеристика системы и функционирования долговременной памяти в процессе чтения: «она хранится в организованных, взаимосвязанных, перекрестных и постоянно меняющихся сетях. Информация из вашей долговременной памяти привлекается, когда вы читаете текст, и используется постоянно по мере того, как смысл текста разворачивается и обновляется, и вы его понимаете» [7, с. 18].

Основываясь на приведенных сведениях из области психологии чтения, определим основные психологические особенности чтения детской литературы взрослыми и их значение для обучения чтению художественного текста.

Ядром психологической характеристики читательской деятельности, направленной на понимание текста, является понятие рефлексии – взаимодействие новых образов и наличного опыта. Таким образом, важными факторами с точки зрения психологии чтения становятся как образы, с которыми ведется работа на уроке, так и опыт читателя.

Многообразие тем и стилей в современной детской литературе позволяет преподавателю ориентироваться на те системы когнитивных образов, которые он считает оптимальными для данной аудитории, целей и задач работы и т.д. Когнитивные образы, восприятие которых происходит при чтении художественного текста, крайне трудно исчерпывающе охарактеризовать с точки зрения воздействия на мышление, понимание и мотивацию учащегося, поскольку существует множество субъективных факторов: личный опыт, предпочтения и антипатии, иррациональные эмоциональные отношения к тем или иным фрагментам действительности – явлениям, объектам, ситуациям, темам. Тем не менее существует и ряд относительно объективных характеристик когнитивных образов художественного текста, с которыми обязательно должен работать преподаватель для успешного отбора текстов. К ним относится, например, авторская интенция, модальность текста, эмоциональное наполнение образов в той мере, в какой преподаватель может это оценить.

Часто обращение к текстам художественной литературы (в особенности современной), характеризующимся подчеркнутой проблемностью, стремлением авторов к работе с противоречивыми, негативными, пугающими темами и образами может быть сопряжено с коммуникативными рисками: культурным шоком, формированием негативного образа российских реалий, отрицательным эмоциональным фоном работы с художественным текстом, снижением мотивации как к аудиторной работе, так и к дальнейшему самостоятельному чтению русской литературы. Педагогу следует избегать такого эффекта (за исключением случаев, когда ему известно, что читательский опыт и предпочтения аудитории допускают работу с подобными текстами и делают ее целесообразной). Это определяет ответственность отбора текстов массовой и даже детской литературы, поскольку современная детская литература (в особенности адресованная подросткам) часто поднимает не менее большие и сложные вопросы, чем взрослая.

Тем не менее в своей основе детская литература оптимистична, и даже проблемные тексты часто получают жизнеутверждающее разрешение, что позволяет говорить о терапевтическом эффекте. Этот фактор помогает отбирать психологически комфортные тексты для обучения чтению. Многие образы детской литературы (как ключевые, так

и детали) связаны также с таким важным психологическим явлением, как ностальгия, будь то воспоминания о жизненном опыте или о собственном детском чтении.

Что касается второго фактора, связанного с рефлексией, для нас вовсе не безразлично, какой опыт требуется читателю для эффективности и адекватности данного процесса, и важным в этом отношении представляется различие между детским опытом и тем, который получен во взрослом возрасте. При чтении взрослыми детской литературы интересен временной разрыв между моментом чтения и наличным опытом, относящимся к ситуации текста. Опыт, необходимый для понимания ситуации, отождествления или / и сопоставления себя с героями, в данном случае относится к другому периоду жизни, уже пройденному, частично отрефлексированному и скорректированному дальнейшим опытом. Благодаря этому рефлексия собственного опыта становится более ясной и объективной, однако процессы восприятия текста становятся сложнее, поскольку человек обращается к более отдаленному опыту. Таким образом, включение в работу по обучению чтению не только взрослой, но и детской литературы позволяет достичь большего разнообразия в когнитивной деятельности читателя, расширить его читательский кругозор и повысить готовность к чтению разных текстов на русском языке.

Интересен для нашей темы взгляд на взаимодействие опыта взрослого читателя с воспринимаемым текстом, представленный в работе М. Черняк, Е. Цветковой, М. Овчинниковой, П. Добрянской, Т. Назаровой и Я. Косовской «Детскую литературу читают взрослые, или радость узнавания себя» [3]. Исследователями отмечается коллизия между читательским опытом (сложившимся представлением о текстах / жанрах детской литературы) и опытом жизненным, позволяющим взглянуть на знакомые образы по-новому, открыть в них не просто ностальгическую ценность, а актуальное для реалий взрослой жизни содержание.

И напротив, новые тексты детской и подростковой литературы, прочитанные взрослым читателем, – это не просто развлечение, а пополнение его читательского опыта. И здесь мы говорим не только о читательских стратегиях и обучении смысловому восприятию текста. Успешная работа с правильно подобранными текстами служит источником вдохновения и новых идей как в области жизнетворчества, так и в различных областях креативной деятельности, что важно для будущих представителей творческих профессий. Активное включение в современное медиапространство жанров и приемов, традиционно считавшихся адресованными лишь детям (сказочный нарратив, мультипликация, комикс и т.д.), позволяет говорить о том, что знакомство с текстами детской и подростковой литературы – важная составляющая профессионального кругозора специалиста креативной сферы.

Рассматривая детскую литературу как часть массовой литературы, мы выделили функции последней, которые важны для данной темы – компенсаторная и адаптивная функции.

Компенсаторная функция является достаточно комплексной и включает в себя следующие компоненты:

- твлечение читателя от проблем, переживаний реальной жизни (иногда эскапизм выделяется в особую функцию, но, по нашему мнению, он тесно связан с прочими компонентами);
- уравновешение негативных эмоций и впечатлений позитивными, полученными от образов и сюжета книги;
- восполнение недостатка жизненного опыта читателя читательским опытом.

Все три компонента компенсаторной функции крайне важны для художественной литературы, особенно важны для жанровой, популярной литературы и наиболее ярко проявляются в создании и рецепции текстов детской литературы. Здесь она часто закладывается авторами сознательно, построение текста и система его образов, сюжет, осо-

бенности повествования призваны компенсировать юному читателю негативные переживания или / и недостаток опыта, конструктивно сместить фокус восприятия действительности и расширить кругозор. Интересна (хотя уже и не нова) тенденция в детской литературе адресовать тексты как юному читателю, так и взрослому. Потребности в отвлечении от проблем, расширении собственного опыта присутствуют в психике взрослого человека не меньше, чем в детской, и тексты литературы для детей и подростков способны эти потребности удовлетворить. Ностальгическое восприятие тем и ситуаций текстов детской литературы добавляет в этом случае еще один уровень компенсаторной функции.

Адаптивная функция – способность текста подготовить читателя к нормам общества, в котором он живет, объяснить самые разные сложные вопросы, связанные с взаимоотношениями людей в обществе, моралью и этикетом, ожиданиями от поведения человека и т.д. Роль этой функции для детской литературы несомненна, а в ситуации обучения чтению взрослых студентов-иностранцев приобретает новое, лингвокультурное и социокультурное измерение. Формирование вторичной языковой личности предполагает процессы, во многом схожие с задействованными в формировании первичной языковой личности. Учащиеся познают нормы этики, этикета и т.п., важные для русской лингвокультуры, формируют социокультурную компетенцию. Отбор текстов детской литературы, помогающих разобраться в таких вопросах, следует признать выигрышным. Кроме того, адаптивная функция подразумевает не просто познание, а психологическую адаптацию, что также важно для постепенного знакомства иностранных студентов с реалиями жизни в России и общения на русском языке, избегания культурного шока.

Отдельной проблемой является мотивация к чтению текстов детской литературы: как заинтересовать учащихся в чтении текста для детей и подростков, убедить, что они могут получить и пользу, и удовольствие от такого чтения. Эти вопросы находятся на стыке психологии чтения и способов отбора текстов. Общие вопросы мотивации к чтению, способов ее формирования путем корректного отбора текстов и организации работы с ними уже были рассмотрены нами ранее. Так, удачный выбор текста позволяет вызвать у читателя «внутренний мотив деятельности, что в свою очередь <...> способствует эффективности и успешности процесса, его окрашенности позитивными эмоциями» [4, с. 133]. Рекомендуются использование текстов небольшого объема, относящихся к современной литературе [Там же, с. 135–136] (обе характеристики применимы к значительной доле текстов детской литературы). С точки зрения организации работы мотивацию повышает интерактивность занятия, создание ситуации непонимания, которую учащийся стремится разрешить, и, конечно, корректность и доброжелательность преподавателя.

Ситуация непонимания как условие мотивации к чтению как самостоятельной творческой деятельности требует дополнительного комментария. Этот важный аспект методики обучения чтению художественной литературы находит отражение и в зарубежной психологии обучения. Так, П.Дж. Шваненфлюгель и Н.Ф. Кнапп приводят мысль Ж. Пиаже, согласно которой «мотивация к обучению возникает в ответ на чувство дисбаланса, то есть ощущения того, что наши текущие схемы недостаточны для того, чтобы справляться с миром вокруг нас» [7, с. 20]. Интересно, что контролируемое, преодолимое непонимание не является лишь методическим понятием. К нему стремится сам художественный дискурс, одной из важнейших целей которого является деавтоматизация читательского восприятия действительности.

Эти общие положения и рекомендации можно уточнить применительно к современной детской литературе. Мы выделяем следующие подходы к формированию мотивации учащихся к чтению таких текстов:

- не акцентировать внимание на том, что текст адресован детям и подросткам, если известно, что аудитория предпочитает литературу, адресованную взрослому читателю, но работа с текстом все же представляется целесообразной; в этом случае можно сосредоточиться на таких факторах мотивации, как жанровая специфика, популярность автора, интригующее заглавие и т.д.;

- если известно, что аудитории не чужда современная жанровая литература, в том числе детская, в предтекстовой работе следует дать указания на эти характеристики текста (главное, чтобы объем информации о тексте не был чрезмерным и не задавал его восприятие);

- отбирать для аудитории только такие тексты современной детской литературы, которые подойдут им психологически и тематически, в том числе учитывать профессиональную направленность обучения (в ряде текстов современной детской литературы в силу ее тематического богатства можно найти ценные с точки зрения лексики и профессиональных реалий тексты, которые заинтересуют будущих специалистов).

Особо отметим значимость взгляда на мир глазами ребенка, представленную в работе «Детскую литературу читают взрослые, или радость узнавания себя» [3]. Помимо того, что это напоминает взрослому о важных жизненных ценностях, процессе роста и взросления, который длится всю жизнь, такая смена точки зрения помогает семейным людям лучше понять своих детей или других младших родственников, а педагогам – собственных учеников. Этот фактор нельзя сбрасывать со счетов при оценке чтения детской литературы взрослыми как с точки зрения формирования и обогащения опыта, так и с точки зрения мотивации.

Таким образом, учет психологии чтения, психологических особенностей художественного текста, массовой литературы и, в частности, детской литературы дает ключ к более эффективному отбору текстов и организации работы с ними. Здесь важно внимание к таким вопросам, как сущность рефлексии при чтении, характеристики и функции опыта и памяти, специфика когнитивных образов текста в аспекте психологии, мотивация и т.п. Детская литература для современного читателя – эффективное средство компенсации негативных эмоций, адаптации в обществе (в том числе в иной лингвокультуре), познания своих детей, учеников и самого себя и решения многих других задач, которые современный мир ставит перед человеком. Все эти обстоятельства делают тему нашего исследования практически значимой и непосредственно связанной с духовной жизнью современного читателя, а значит заслуживающей и дальнейшего более глубокого изучения.

### Список литературы

1. Богин Г.И. Рефлексия и понимание в коммуникативной подсистеме «человек – художественный текст» // Текст в коммуникации: сборник научных трудов. М., 1991. С. 2–40.
2. Богин Г.И. Художественность как мера пробуждения рефлексии // Рефлексивные процессы и творчество: тезисы докладов и сообщений к Всесоюзной конференции (3–5 апреля 1990 г.). Новосибирск, 1990. Ч. 1. С. 225–228.
3. Детскую литературу читают взрослые, или радость узнавания себя / М. Черняк, Е. Цветкова, М. Овчинникова // Библиотечное дело. 2021. №10(388). С. 18–24.
4. Кулибина Н.В. Методика обучения чтению художественной литературы: монография. М., 2024.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1999.
6. Пищальникова В.А., Сорокин Ю.А. Введение в психоэтику: монография. Барнаул, 1993.
7. Шваненфлюгель П., Кнапп Н. Психология чтения: теория и применение. СПб., 2022.
8. Эткинд Е.Г. «Внутренний человек» и внешняя речь. Очерки психоэтики русской литературы XVIII–XIX веков. М., 1999.

1. Bogin G.I. Refleksiya i ponimanie v kommunikativnoj podsisteme «chelovek – hudozhestvennyj tekst» // Tekst v kommunikacii: sbornik nauchnyh trudov. M., 1991. S. 2–40.
2. Bogin G.I. Hudozhestvennost' kak mera probuzhdeniya refleksii // Reflektivnye processy i tvorchestvo: tezisy dokladov i soobshchenij k Vsesoyuznoj konferencii (3–5 aprelya 1990 g.). Novosibirsk, 1990. Ch. 1. S. 225–228.
3. Detskuyu literaturu chitayut vzroslye, ili radost' uznavaniya sebya / M. Chernyak, E. Cvetkova, M. Ovchinnikova // Bibliotechnoe delo. 2021. №10(388). S. 18–24.
4. Kulibina N.V. Metodika obucheniya chteniyu hudozhestvennoj literatury: monografiya. M., 2024.
5. Leont'ev A.A. Osnovy psiholingvistiki. M., 1999.
6. Pishchal'nikova V.A., Sorokin Yu.A. Vvedenie v psiopoeetiku: monografiya. Barnaul, 1993.
7. Shvanenflyugel' P., Knapp N. Psihologiya chteniya: teoriya i primenenie. SPb., 2022.
8. Etkind E.G. «Vnutrennij chelovek» i vneshnyaya rech'. Ocherki psihopoeetiki russkoj literatury XVIII–XIX vekov. M., 1999.



***Psychological specifics of children's literature reading by adults in the context of teaching of foreign language students to read***

*The potential of children's literature as the component of mass culture in teaching of the foreign language students to read is studied. The factors of children's literature reading by adults in the Psychology aspect are considered. There is given the review of the states of reading Psychology and the teaching methods of reading. The specific features of children's literature as reading of grown up students are analyzed. The conclusions deal with the possibilities of taking into account the psychological factors in the process of working with text.*

Keywords: *children's literature, teaching to read, reading psychology, fictional text, motivation.*

(Статья поступила в редакцию 01.10.2025)



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

*Т.Н. АСТАФУРОВА,*

*Е.А. ЕЛТАНСКАЯ*

*Волгоград*

## НЕЙРОЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИЗ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ

*Сопоставляются параметры эффективной академической инклюзии студентов-иностранцев, изучающих РКИ как язык обучения, и недостаточно результативной академической инклюзии студентов, осваивающих параллельно с РКИ английский как язык будущей профессии.*

*В качестве компенсации во втором случае предлагаются нейролингводидактические практики, интенсифицирующие когнитивные процессы у обучающихся и обеспечивающие более высокое качество и персонализацию учебной деятельности иностранных студентов.*



Ключевые слова: *академическая инклюзия, нейролингводидактика, интервальное повторение, чередование, извлечение информации, двойное кодирование.*

Согласно статистике Министерства образования и науки, в 2024 г. в российских вузах обучалось 220 000 иностранных студентов из Центральноазиатского региона, т.е. на 15–20% больше, чем за период с 2019 по 2023 гг. [9]. В качестве дополнительного положительного момента образовательной стратегии интернационализации следует отметить, что центральноазиатские студенты (Таджикистан, Туркменистан, Узбекистан) 2024–2025 гг. набора преимущественно демонстрируют более качественные показатели владения русским языком не только повседневно-бытового, но и лингвокультурного характера, т.е. в рецепции и продуцировании речи на академическом русском как языке обучения в вузе. Это объясняется «возвратом» тенденций взаимообогащающего характера: ростом миграционной активности и межнациональных браков, укреплением образовательных связей, т.е. усилением влияния России в этом регионе, не разрушающим глубинные уровни собственно азиатской культуры коренного населения [3; 7]. Так, В.В. Путин отметил, что в Центральноазиатском регионе уже успешно работают филиалы 25 российских вузов и открываются школы с преподаванием предметов на русском языке [4]. Именно выпускники-иностранцы становятся «агентами влияния» России [1], увозя на родину не только полученные знания, профильные умения и навыки, но и доброе отношение к России.

Этот факт, с одной стороны, свидетельствует о неизбежности формирования для студентов из Центральной Азии академической инклюзивной среды в российском вузе, а с другой стороны, позволяет утверждать, что при всей сложности этого методического феномена российским преподавателям удалось достичь определенных положительных результатов при решении этой проблемы, сделав российское образование еще более привлекательным.

К позитивным методическим маркерам академической инклюзии относятся:

- учебные программы дисциплин, предполагающие вариативный контент и объем учебного материала для персонификации обучения иностранных студентов и обеспечения им равных возможностей в образовании с российскими студентами;

- центры изучения русского как иностранного (далее – РКИ), т.е. как языка академического обучения в вузе и иностранного языка (английского) как языка будущей профессиональной деятельности для студентов – будущих преподавателей иностранного языка (в рамках дополнительного образования);

- смешанное обучение (*blended learning*), предполагающее конвергенцию инновационных методов и практик формирования иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов (лексико-грамматические навыки и речевые умения), основанных на ресурсах мультимедийных информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), искусственного интеллекта (ИИ) и традиционных методов обучения иностранному языку;

- программы и ресурсы дистанционного обучения в рамках самостоятельной работы обучающихся;

- технологии искусственного интеллекта и нейросетей, связанных с генерацией текста и креативного учебного контента, аугментацией текстовых данных на основе методов синонимической замены, перефразирования, обратного перевода и т.д.

К позитивным социокультурным маркерам академической инклюзии относятся:

- доступность твердых и дигитальных учебных материалов (учебников и пособий, электронных ресурсов), свободный доступ к библиотекам;

- поддержка и наставничество кураторов института международного образования вуза;

- естественная русскоязычная среда, активное общение и помощь со стороны студентов-носителей языка, облегчающих интеграцию центральноазиатских студентов в академическое сообщество вуза;

- успешная аккультурация и развитие навыков сотрудничества на русском языке, способствующих актуализации личностного и профессионального потенциала каждого иностранного обучающегося;

- атмосфера уважения и свободы в выражении своих мыслей и чувств, необходимая для развития социально-значимых качеств личности иностранного студента (*soft skills*: самостоятельность, ответственность, коммуникативность, умением сотрудничать и пр.) и его социально-профессиональной компетентности (*hard skills*: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты).

Перечисленные методические и социокультурные характеристики академической инклюзии эффективно реализуются при обучении центральноазиатских студентов РКИ, поскольку наряду с языковой средой как естественным коммуникативным пространством, а также беспрепятственным общением с носителями русского языка, активное освоение РКИ осуществляется в учебном процессе благодаря следующим факторам:

- большому количеству современных учебников и учебных пособий, аутентичные «культурогенные» тексты которых выражают цивилизационные доминанты, общие истины или общепринятые нормы поведения, которые составляют основной запас общечеловеческой мудрости, передаваемой от поколения к поколению [6], формируют русскоязычную коммуникативную компетенцию обучающихся в разных видах речевой деятельности;

- вовлечению иностранных обучающихся в совместные проекты со студентами-носителями русского языка; в учебные мероприятия, посвященные знакомству с традициями и культурой России; в деятельность клубов по интересам, участие в спектаклях, концертах, различных конкурсах и олимпиадах.

Именно интегрированная академическая инклюзия способствует овладению иностранными обучающимися картиной мира, отраженной в изучаемом РКИ: совокупностью представлений о мире, заключенных в лексемах, переменных и устойчивых словосочетаниях русского языка, складывающихся в единую систему взглядов, ценностей,

менталитета, которая в той или иной степени разделяется носителями русского языка и служит основой для эффективной межкультурной коммуникации.

Однако в ситуации параллельного билингвизма, когда иностранные студенты одновременно с РКИ изучают английский как язык своей будущей профессии, отсутствие естественной англоязычной среды и общения с носителями языка, двойная интерференция со стороны родного языка и РКИ создают критически негативные условия для изучения английского, вследствие чего академическая инклюзия в данном случае требует серьезной разработки и применения особых дополнительных методических ресурсов и лингвокогнитивных практик [11].

Таким инновационным ресурсом, интегрирующим знания нейронаук, в том числе нейропсихологии, нейропедагогики и нейролингвистики, выступает нейролингводидактика, предоставляющая методистам дополнительные нейродидактические практики обучения иностранным языком, предметной областью которой считаются закономерности функциональной активности и нейропластичности мозга, обеспечивающие оптимальную эффективность обучения иностранным языкам в разных педагогических условиях [8]. Содержательным ядром нейрообразования выступает нейродидактика, целью которой является активизация познавательных процессов (восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления), обеспечение эмоционально-волевой регуляции и персонализации учебной деятельности, подразумевающей познание и развитие личностного и профессионального потенциала каждого обучающегося [5].

Особенностью педагогических условий формирования англоязычной коммуникативной компетенции студентов из Центральной Азии является искусственная языковая среда (учебный процесс), в которой вырабатываются разноуровневые англоязычные навыки (фонетические, лексические, грамматические) и развиваются речевые умения англоязычного чтения, аудирования, говорения и письма на основе выполнения упражнений и заданий из учебников и учебных пособий по английскому языку, не учитывающих лингвистические особенности национального языка студентов и уровень их подготовки.

Базовый компонент коммуникативной компетенции представлен лингвистическим компонентом, включающим способность строить грамматически корректные фразы, кодировать и декодировать лексемы, строить предложения разного типа. Анализ нейролингводидактических практик активного овладения языковым компонентом коммуникативной компетенции и развития когнитивных умений, познавательных способностей обучающихся позволил выявить наиболее частотные, к которым относятся: практика интервального повторения (*Spaced Repetition*), практика чередования (*Interleaving*), практика извлечения информации (*Retrieval*), практика проработки (*Elaboration*), практика конкретных примеров (*Concrete examples*), практика двойного кодирования (*Dual coding*) [10].

В основе практики интервального повторения (*Spaced Repetition*) лежит традиционный способ повторения изученного материала (преимущественно иноязычной лексики) через увеличивающиеся интервалы времени с целью его усвоения и сохранения в долговременной памяти. Г. Эббингауз, создав кривую забывания\*, доказал, что интервальное повторение через определенное время позволяет сохранить до 95% информации, значительно повышая эффективность обучения иноязычной лексике. Эта практика коррелирует с общедидактическим принципом прочности усвоения информации, для реализации которого еще в конце прошлого века С. Лейтнер разработал систему использования карточек, которые обучающиеся должны были регулярно поочередно повторять. Подготовка карточек с новой лексикой заполняется студентами с двух сторон на английском и русском языках в соответствии с их знаниями. На занятии для переключения внимания и контроля степени усвоения изученного материала студентам предлагается обменяться карточками и дополнительно закрепить изученный материал.

\* Около 40% информации забываются в первые 20 минут; более 50% – через 1 час; около 70% – через сутки; около 80% – через 6 дней.

Нейролингводидактическая практика чередования (*Interleaving*) предполагает переключение памяти с одной темы на другую, чередование тематически неоднородных групп и лексики и учебной деятельности по усвоению разных аспектов языка. Тематическое однообразие снижает активность физиологических процессов, работу нейронов головного мозга, обеспечивающих высшую нервную деятельность человека: мышление, память, внимание, воображение. Так, при работе над текстом “Why families are important to society”, выражающим общепринятые истины, студентам предлагаются вопросы, связанные с предыдущими темами “Houses and Home”, “Home safety” [2]:

1. *What do families teach us?* 2. *How important are you to your family?* 3. *What family do you have?* 4. *What do you feel speaking about your home?* 5. *How old is your house/flat?* 6. *When does a house/flat become a home?* 7. *What are the most dangerous home safety hazards?* 8. *What can be the source of house / flat fire?*

Практика чередования используется при переключении с одного вида речевой деятельности на другой. Например, с *обсуждения* общепринятых семейных ценностей, на *чтение* текста о национальных традициях и особенностях туркменской семьи, вызывающего интерес и эмоциональное оживление обучающихся, связанные с их индивидуальным опытом.

***Turkmenistan Traditions and Family values.*** *For all Turkmens, family ties are a shrine that should be protected by inheriting our children and grandchildren. One of the best qualities of a person is his boundless love for his parents. As the Turkmen proverb says: “If you make your father happy, the grace of the Almighty will descend, if you make your mother happy, the Prophet’s mercy will descend.” To be an honest and real person, to follow such fundamental covenants and precepts, as to faithfully fulfill your duty, help people, be true to your word – means love for your native land, its history, patriotism.*

*(The Times of Central Asia. [https://timesca.com/?s=family+values&post\\_type=post](https://timesca.com/?s=family+values&post_type=post))*

В качестве контроля понимания текста обучающимся предлагается заполнить карточки 5–7 русскими и английскими лексемами, номинирующими наиболее значимые особенности туркменской семьи, а также выполнить русскоязычный мини-тест на перевод новой лексики и фрагментов из текста, озвученных преподавателем. Заключительным этапом работы над текстом предлагается переключение с одного языка на другой, когда преподаватель поочередно читает на русском и английском языке по одному короткому предложению для перевода обучающимися.

Практика поиска (*Retrieval*) основана на извлечении из памяти уже изученной информации без использования лексико-семантических и графических опор. Активизация информации происходит благодаря следующему:

- неоднократно повторяющимся тематически однородным тестам закрытого характера с множественным выбором (*Low-stakes quizzes*), целью которых является не оценка, а проверка уровня усвоения пройденного материала;
- умственной разгрузке (*Brain dump*), т.е. восстановлению по памяти остаточных сведений по пройденной лексико-грамматической теме и их фиксации на отдельном листе для обмена составленными списками с одноклассниками с последующим дополнением, обсуждением и обобщением по памяти пропущенных языковых единиц.

Практика проработки (*Elaboration*) активно используется в нейролингводидактике и включает описание и объяснение сходства и различия между двумя изучаемыми темами, а также соотношение изучаемых тем с личной жизнью обучающихся. Как правило, ментальные действия студентов связаны с постановкой вопросов *What? Where? Why? Who? How?* к сопоставляемым темам, а затем поиском ответов на эти вопросы. Это помогает обучающимся не только глубже усвоить изученный материал, активизировать проблемно-поисковое и творческое мышление, но и развить антиципацию и предугадывание ситуаций, связывающих новые лексико-грамматические явления с личным опытом учащихся, т.е. персонализацию образования.

Так, при изучении темы “Why families are important to society” студенты, опираясь на дополнительные тексты (“Families around the world”, “Two-Generation and Three-Generation Families”, “Kinship Terms Around the World”), сравнивают особенности структуры российской, британской и американской семьи при помощи сформулированных ими вопросов:

*1. In what countries is a “two-generation” or “nuclear” family predominant? 2. When do children usually move out of their parents’ homes in Western cultures? 3. Why are “three-generation” or “extended” families most common in Asia and the Middle East? 4. How is an extended family structured? 5. How do family ties differ in Western and Eastern cultures? 6. What is your personal attitude to Michael J. Fox’s (an American actor) quote: “Family is not an important thing, it’s everything”?*

Дополнительная проработка темы подводит студентов к практике конкретных примеров (*Concrete examples*), т.е. высказываниям с опорой на примеры из собственного опыта. Так, студенты из Центральной Азии стараются запомнить как можно больше английских лексем (*shrine, inherit, boundless, descend, faithful, etc.*), описывающих семейные ценности у них на родине; утверждают, что в российских семьях главное внимание уделяется детям, а у них – родителям, которых они безгранично любят и опекают до конца жизни.

Практика двойного кодирования (*Dual Coding*) предполагает использование поликодового текста, в котором невербальный компонент, воздействуя на визуальный, аудиальный и эмоционально-смысловой каналы восприятия, дополняет или заменяет вербальные средства. Главенствующая роль невербального компонента способствует более эффективному овладению изучаемым материалом, активизирует процессы внимания, воображения, догадки, памяти. Так, при изучении темы “Home Safety Hazards” постеры, изображающие наиболее серьезные угрозы безопасности жилища (причины возгорания / пожара в доме), на этапе первичного предъявления языкового материала закрепляют наряду с вербальной инструкцией (*Avoid storage of gas cylinder in a closed room; Keep flammable material away from gas stove to avoid kitchen fire; Make sure gas stove is kept in close position while not in use; Keep matchbox away to avoid easy access to kids; etc.*) яркие образы возгорания из-за неисправной электропроводки, неосторожного обращения с огнем, пожара из-за взрыва газа, его утечки или неисправности оборудования. На следующем этапе усвоения этой темы студентам предлагается вербализация знакомых постеров без англоязычной составляющей (инструкции).

Таким образом, недостаточно сформированная академическая образовательная среда для иностранных студентов из Центральной Азии, изучающих английский как язык своей будущей профессии, компенсируется инновационными нейролингводидактическими практиками, выступающими в качестве содержательного ядра персонализированного образования, подразумевающего оптимизацию качества англоязычного обучения, развитие личностного и профессионального потенциала каждого иностранного студента. Совершенствование академической инклюзии центральноазиатских студентов, изучающих английский язык, и повышение качества их англоязычного образования обеспечиваются интервальным повторением ранее изученного лексико-грамматического материала, регулярным чередованием тем, применением поликодовых текстов, укреплением ассоциативных связей изучаемого англоязычного учебного материала с личным опытом обучающихся, способствующих формированию их учебной автономии.

### Список литературы

1. Аржанова И.В. Обучение иностранных граждан в опорных вузах Российской Федерации в интересах использования «мягкой силы» // Высшее образование России. 2019. Т. 28. №8-9. С. 9–20.
2. Астафурова Т.Н., Бганцева И.В. English for Everyday Activities: Общеразговорный английский. Волгоград, 2024.

3. Брусина О.И. Славяне в Средней Азии. Этнические и социальные процессы. Конец XIX–XX в. М., 2001.
4. Заседание второго саммита Россия – Центральная Азия (09.10.2025). [Электронный ресурс]. URL: <https://news.tek.fm/news/422006> (дата обращения: 29.11.2025).
5. Зеер Э.Ф. Нейродидактика – инновационный тренд персонализированного образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. №4. С. 30–38.
6. Карасик В.И. Культурогенные тексты: функции, жанры, авторы // Социальные и гуманитарные знания. 2020. Т. 6. №1. С. 82–91.
7. Ким-Малони А.А., Ксенц А.С., Лемская В.М. Преодоление языковой интерференции у студентов из стран Центральной Азии с целью повышения эффективности их культурно-языковой адаптации к условиям обучения и проживания на территории России // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2014. №4(145). С. 129–135.
8. Костромина С.Н. Введение в нейродидактику: учебное пособие. СПб., 2019.
9. Образовательная миграция в Россию: современное состояние и перспективы развития. [Электронный ресурс]. URL: <https://russkiymir.ru/> (дата обращения: 29.12.2025).
10. Six Strategies for Effective Learning: A Summary for Teachers. [Electronic resource]. URL: <https://www.learningscientists.org/blog/2019/11/28-1> (date of request: 05.12.2025).

\* \* \*

1. Arzhanova I.V. Obuchenie inostrannykh grazhdan v opornykh vuzakh Rossijskoj Federacii v interesah ispol'zovaniya «myagkoj sily» // Vysshee obrazovanie Rossii. 2019. T. 28. №8-9. S. 9–20.
2. Astafurova T.N., Bganceva I.V. English for Everyday Activities: Obshcherazgovornyj anglijskij. Volgograd, 2024.
3. Brusina O.I. Slavyane v Srednej Azii. Etnicheskie i social'nye processy. Konec XIX–XX v. M., 2001.
4. Zasedanie vtorogo sammita Rossiya – Central'naya Aziya (09.10.2025). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://news.tek.fm/news/422006> (data obrashcheniya: 29.11.2025).
5. Zeer E.F. Nejrodidaktika – innovacionnyj trend personalizirovannogo obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2021. №4. S. 30–38.
6. Karasik V.I. Kul'turogennye teksty: funkcii, zhanry, avtory // Social'nye i gumanitarnye znaniya. 2020. T. 6. №1. S. 82–91.
7. Kim-Maloni A.A., Ksenc A.S., Lemskaya V.M. Preodolenie yazykovoj interferencii u studentov iz stran Central'noj Azii s cel'yu povysheniya effektivnosti ih kul'turno-yazykovoj adaptacii k usloviyam obucheniya i prozhivaniya na territorii Rossii // Vestnik TGPU (TSPU Bulletin). 2014. №4(145). S. 129–135.
8. Kostromina S.N. Vvedenie v nejrodidaktiku: uchebnoe posobie. SPB., 2019.
9. Obrazovatel'naya migraciya v Rossiyu: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://russkiymir.ru/> (data obrashcheniya: 29.12.2025).



### ***Neurolinguodidactics practices of teaching English to the students from Central Asia***

*The parameters of effective academic inclusion of foreign language students who learn the Russian language as a foreign language as the teaching language and the insufficient resulting academic inclusion of students who study the Russian language as a foreign language together with English as the language of future profession, are contrasted. The neurolinguodidactic practices, intensifying the cognitive processes of students and providing the higher quality and personification of learning activity of foreign students, are suggested in the second case as compensation.*

**Keywords:** *academic inclusion, neurolinguodidactics, spaced repetition, interchange, information acquisition, double coding.*

(Статья поступила в редакцию 11.01.2026)

**СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО  
ИНТЕЛЛЕКТА В ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА\***

*Рассматриваются проблемы, возникающие при применении ИИ в изучении русского языка. Предлагаются их целенаправленные решения. На основе всестороннего анализа текущего состояния применения технологий ИИ в изучении русского языка выявляются технические, педагогические, когнитивные и другие вызовы в процессе практического использования, что обеспечивает теоретическое обоснование и практические рекомендации для дальнейшего совершенствования применения ИИ в изучении русского языка.*



Ключевые слова: *ИИ, изучение русского языка, преподавание русского языка.*

Искусственный интеллект (далее – ИИ, Artificial Intelligence) – это новая наукоемкая технология, направленная на изучение и разработку теорий, методов, технологий и прикладных систем для моделирования, расширения и углубления интеллекта человека. Он стремится придать машинам некоторые характеристики человеческого мышления, такие как способности к обучению, рассуждению, решению проблем, пониманию языка, распознаванию изображений и др. Основная цель ИИ – обеспечить компьютерным системам возможность мыслить и принимать решения подобно человеку, чтобы выполнять сложные задачи. ИИ позволяет автоматизировать рутинные и повседневные задачи, высвобождая человеческие ресурсы, чтобы человек мог сосредоточиться на более сложных и творческих начинаниях, что должно приводить к росту производительности и увеличению выпуска продукции в различных отраслях [3].

**Текущее состояние применения ИИ в изучении русского языка**

В последние годы наблюдается стремительное развитие технологий ИИ, которые внедрились в различные области и оказали глубокое влияние на общество. Как важный раздел компьютерных наук ИИ направлен на то, чтобы благодаря имитации человеческого интеллекта машины могли выполнять сложные задачи, такие как обучение, рассуждение, решение проблем, обработка естественного языка и распознавание изображений. От простых алгоритмов ранних этапов до современных передовых технологий (глубокое обучение, нейронные сети и другие) ИИ в процессе эволюции достиг качественного скачка. Во многих отраслях технологии ИИ уже продемонстрировали сильные возможности (например, диагностика заболеваний в медицине, прогнозирование рисков в финансовой сфере, автоматизированное производство в машиностроении). Их применение не только повысило эффективность, но и в определенной степени способствовало инновационному развитию различных отраслей. ИИ играет значительную роль в современном обществе, трансформируя многие аспекты повседневной жизни и профессиональной деятельности. В первую очередь, ИИ облегчает обработку огромных объемов данных, что позволяет быстрее находить нужную информацию, принимать обоснованные решения и оптимизировать рабочие процессы [1, с. 3].

---

\* Статья создана при поддержке проекта Фонда социальных наук СУАР «Состояние языковой безопасности пяти стран Центральной Азии в контексте нетрадиционной безопасности и ее влияние на языковую безопасность Синьцзян-Уйгурского автономного района» (2025BYU135), проекта Фонда интеллектуального курса Синьцзянского университета «Общее сведение о России», при поддержке «Исследовательская база России и пяти стран Центральной Азии».

В сфере образования применение ИИ постепенно стало тенденцией, открыв новые возможности и спровоцировав трансформации. ИИ играет значительную роль в современном обществе, трансформируя многие аспекты повседневной жизни и профессиональной деятельности. В первую очередь, ИИ облегчает обработку огромных объемов данных, что позволяет быстрее находить нужную информацию, принимать обоснованные решения и оптимизировать рабочие процессы. Постоянно увеличивающиеся массивы информации и знаний оказывают огромное влияние на мозг человека. Усвоить всю информацию невозможно, но ИИ может помогать в выполнении различных видов задач, позволяя развивать критическое мышление и креативность обучающихся. «Сегодня сквозные технологии могут стать отличными помощниками для сбора и фильтрации информации, которая поможет студентам обучаться эффективнее, а преподавателям повысить качество усвоения учебного материала» [7, с. 289]. ИИ может способствовать повышению доступности и инклюзивности образовательных и научных ресурсов, предоставляя адаптивные технологии для студентов с различными потребностями в обучении. Кроме того, он может облегчить перевод учебных материалов и научных исследований на различные языки, позволяя более широкой аудитории пользоваться этими ресурсами [2, с. 180].

В таком контексте технологии ИИ открывают новые перспективы для изучения русского языка. Применяя технологии ИИ (обработка естественного языка, распознавание речи, интеллектуальные системы консультирования и др.), можно разработать комплекс инструментов и платформ для вспомогательного изучения русского языка. Эти инструменты и платформы (широко используемые платформа онлайн-обучения в китайских университетах: Xuetang Online, Zhihuishu, Yu Ketang, MOOC китайских университетов, MOOC Chaoxing) способны обеспечить взаимодействие в языке, интеллектуальную оценку прогресса обучения, индивидуальное планирование образовательных путей и другие функции. Они предлагают студентам более обогащенный и эффективный опыт обучения, способствуя повышению эффективности изучения русского языка и развитию комплексных навыков его использования. Важным методическим приемом в обучении является использование интерактивных онлайн-платформ, виртуальной и дополненной реальности. С помощью таких способов организации учебного процесса студенты могут не только изучать русский язык в удобное время и подходящем темпе, но и получать обратную связь от ИИ о своих успехах и ошибках. Это позволяет обучающимся сразу видеть результаты своего обучения и корректировать действия [4, с. 22]. Исследование возможностей использования ИИ в работе учителя русского языка как иностранного представляется актуальным и перспективным направлением, способным повысить эффективность образовательного процесса и улучшить качество обучения [5, с. 97].

#### **Исследование текущего состояния применения ИИ в изучении русского языка**

С развитием технологий ИИ его применение в сфере изучения русского языка становится все более широким, предлагая обучающимся разнообразные и удобные способы обучения. В настоящее время применение ИИ в изучении русского языка охватывает такие сценарии, как перевод, практика устной речи, помощь в изучении грамматики и др. Для углубления и всесторонности исследования было проведено анкетирование среди 123 студентов Синьцзянского университета (количество студентов по курсам: первый курс – 25 человек, второй курс – 35 человек, третий курс – 40 человек, четвертый курс – 23 человека; специальность – русский язык) по таким аспектам, как частота использования ИИ, преимущества его применения, способность ИИ повышать уровень владения русским языком и др.

Из данных диаграммы на рисунке 1 видно, что частота использования инструментов ИИ для изучения русского языка демонстрирует выраженный характер «доминирова-



Рис. 1. Частота использования инструментов ИИ для изучения русского языка

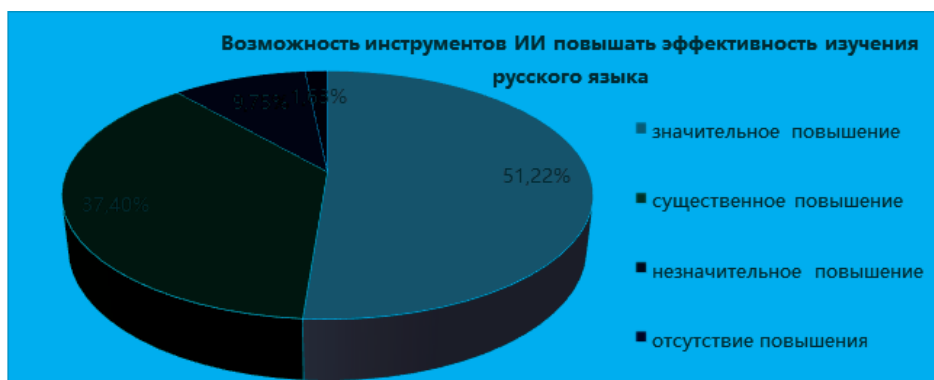


Рис. 2. Возможность инструментов ИИ повышать эффективность изучения русского языка

ния высокой частоты»: доля тех, кто использует ИИ «ежедневно», достигает 67,48% (83). Эта цифра свидетельствует о том, что более 60% обучающихся уже глубоко интегрировали ИИ в ключевые этапы повседневного изучения русского языка (например, ежедневное накопление словарного запаса, практика грамматики, диалоги по устной речи и т.д.), превращая его в неотъемлемый вспомогательный инструмент. Доля тех, кто использует ИИ «3–5 раз в неделю», составляет 21,14% (26) – часть обучающихся, хотя и не достигают частоты «ежедневного использования», все же поддерживают стабильный и регулярный ритм использования, чаще всего они применяют инструменты для этапных учебных задач (например, интенсивное повторение материала в выходные дни, подготовка к занятиям и т.д.). В то время как доля использования «1–2 раз в неделю» (5,69% = 7) и «иногда» (5,69% = 7) в сумме не превышает 13% – только небольшое число обучающихся имеют низкую потребность в использовании инструментов или еще не сформировали устойчивую привычку к их применению, они обычно используют ИИ временно в определенных ситуациях (например, при возникновении проблем с переводом) (рис. 1).



Рис. 3. Аспекты, в которых инструменты ИИ наиболее эффективно повышают навыки владения русским языком

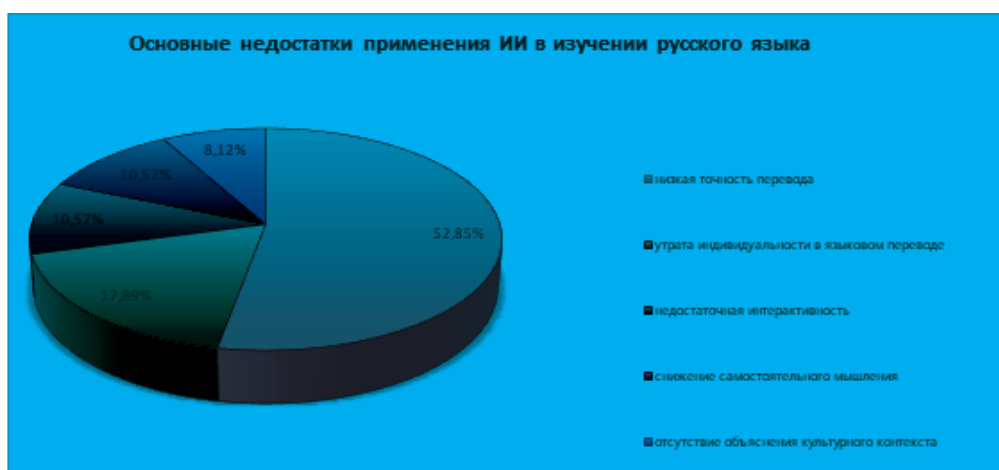


Рис. 4. Основные недостатки применения ИИ в изучении русского языка

Из данных диаграммы на рисунке 2 видно, что по восприятию влияния инструментов ИИ на эффективность изучения русского языка более половины (51,22%) пользователей считают, что они «значительно повышают» эффективность обучения. 37,4% (63) пользователей отмечают «существенное повышение», 9,75% (46) пользователей указывают на «незначительное повышение», и только незначительная часть – 1,63% (12) пользователей – говорит об «отсутствии повышения» (рис. 2).

В целом, инструменты ИИ получили широкое признание пользователей в части повышения эффективности изучения русского языка: более 98,37% (121) пользователей воспринимают положительное влияние, оказываемое инструментами, а доля тех, кто не



Рис. 5. Частота интеграции инструментов ИИ в занятия по русскому языку



Рис. 6. Типы занятий с использованием ИИ-инструментов преподавателями

заметил изменений, не превышает 2% (1,63%). Эта цифра убедительно демонстрирует, что инструменты ИИ имеют высокую практическую ценность для поддержки изучения русского языка, они действительно помогают обучающимся оптимизировать учебный процесс и повысить эффективность обучения.

Из диаграммы на рисунке 3 видно, что «повышение качества перевода» с помощью ИИ занимает первое место с долей 40,65% (50). Это свидетельствует о том, что его эффективность в поддержке изучения перевода на русском языке получила наибольшее признание. «Накопление словарного запаса» составляет 33,33% (41), что также отражает значительную помощь в изучении базового словарного запаса. «Проверка грамматики» занимает 19,5% (24) – ИИ оказывает значительное влияние в этом аспекте. В то время как «повышение уровня устной речи и аудирования» составляет всего 6,5% (8), что отражает низкое признание эффективности инструментов ИИ в улучшении этих двух навыков. В целом, инструменты ИИ оказывают более заметное влияние на перевод и накопление словарного запаса в изучении русского языка, в то время как вспомогательная ценность в аспектах аудирования и устной речи требует дальнейшего развития и повышения (рис. 3 на стр. 135).

В диаграмме на рисунке 4 показано, что «низкая точность перевода» занимает доминирующее положение с долей 52,85% (65) – это наиболее острый недостаток. «Утрата индивидуальности в языковом переводе» составляет 17,89% (22), что отражает проблему стерильности выражений. «Недостаточная интерактивность» и «снижение самостоятельного мышления» по 10,57% (13) каждый свидетельствуют о недостатках в аспектах взаимодействия и формирования мышления. «Отсутствие объяснения культурного контекста» составляет 8,12% (10), что демонстрирует пробел в поддержке изучения культуры. В целом, точность перевода является ключевым недостатком применения ИИ в изучении русского языка. Кроме того, существуют проблемы с выражением, интерактивностью и другими аспектами, которые требуют комплексного улучшения при оптимизации функций (рис. 4 на стр. 135).

Из диаграммы на рисунке 5 видно, что доля «при необходимости использование ИИ преподавателями в процессе преподавания русского языка» используемых инструментов ИИ является самой высокой – 54,47% (67). «Частое использование ИИ преподавателями в процессе преподавания русского языка» составляет 26,02% (32). «Редкое использование ИИ преподавателями в процессе преподавания русского языка» и «не использование ИИ преподавателями в процессе преподавания русского языка» – 10,57% (13) и 8,94% (11) соответственно. В целом, интеграция ИИ в занятия по русскому языку не является всеобщепотребительной высокочастотной практикой. Хотя более 80% занятий (сумма показаний «частое» и «при необходимости») и включают использование ИИ, доминирует категория «при необходимости», что свидетельствует о регулярной интеграции ИИ в занятия по русскому языку, которая все еще имеет большой потенциал для повышения (в некоторых классах применение ИИ пока недостаточно активное и регулярное) (рис. 5).

Из диаграммы на рисунке 6 видно, что «занятие по грамматике» занимают первое место с долей 34,96% (43), что отражает сильную потребность в использовании ИИ для преодоления трудностей в изучении грамматики. «Занятие по чтению» (22,76% = 28) и «занятие по устной речи» (10,57% = 13) также имеют определенную долю, что демонстрирует ожидания относительно повышения навыков чтения и устной речи. «Занятие по аудированию» и «занятие по русскому страноведению» составляют по 7,02% (9), «занятие по письму» и «занятие по русской культуре» – по 8,77% (11). Это говорит о том, что в этих типах занятий также существует потребность в применении ИИ, но она менее выражена. В целом, студенты больше всего хотят, чтобы преподаватели использовали ИИ на лекциях по детальному изучению грамматики. В других типах занятий также существует определенная потребность, что можно использовать для оптимизации применения ИИ в педагогическом процессе по русскому языку (рис. 6).

Таким образом, можно сказать, что по использованию и эффективности инструменты ИИ демонстрируют характер «доминирования высокой частоты и признания эффективности»: более 60% студентов используют ИИ ежедневно, интегрируя его в по-

вседневное обучение; более 98% студентов считают, что инструменты ИИ повышают эффективность изучения. В целом, инструменты ИИ получили широкое признание студентов, однако в оптимизации функций, регулярном применении на занятиях и корректировке педагогических приоритетов все еще существует большой потенциал для повышения.

#### **Таргетированные меры для решения проблем при изучении русского языка**

Для решения вышеупомянутых проблем необходимо обратиться к нескольким аспектам: оптимизации инструментов на основе ИИ, их интеграции в учебный процесс, повышению компетенций преподавателей и поддержке со стороны вуза. В итоге формируется всеобъемлющая система «точной поддержки инструментами – глубокая интеграция в классы – научное использование студентами – обеспечение поддерживающей инфраструктурой», которая способствует эффективному слиянию ИИ с процессом изучения русского языка.

#### **Стимулирование регулярного и точного применения ИИ в классах русского языка с учетом ключевых потребностей студентов**

1. Необходимо стандартизировать механизмы применения и адаптировать их к потребностям студентов, чтобы обеспечить глубокое слияние ИИ с педагогическим процессом и улучшить учебные результаты.

2. При инициативе вуза или факультета русского языка в сотрудничестве с преподавателями, специалистами по ИИ и экспертами по педагогике русского языка разработать «Руководство по применению ИИ в классах русского языка», в котором четко определить цели, частоту, способы применения и критерии оценки ИИ.

3. Стандартизировать процесс применения: четко определить, как использовать ИИ на разных этапах урока. Например, на этапе объяснения сложных моментов в грамматике – демонстрация закономерностей склонения с помощью анимации ИИ; на этапе закрепления материала – предоставление индивидуальных упражнений с автоматической проверкой; на этапе итогового обобщения – систематизация ошибок класса с помощью ИИ для целенаправленного объяснения преподавателем [6, с. 841].

4. Создать механизм мониторинга и обратной связи: регулярно проверять записи о применении ИИ преподавателями, собирать мнения студентов о его использовании в классе и своевременно корректировать регламент, чтобы обеспечить регулярную интеграцию ИИ в учебный процесс.

#### **Усиление руководства студентами для формирования привычек научного использования инструментов ИИ**

Для решения проблемы недостаточного знания студентами о продвинутых функциях важно организовать разнообразные мероприятия по их популяризации.

1. Проводить ознакомительные тренинги для первокурсников: систематически представлять базовые (перевод, поиск слов) и продвинутые (оценка произношения, анализ грамматики, расширение культурного контекста) функции инструментов. Демонстрировать сценарии использования различных функций (например, формирование плана ежедневного запоминания слов с помощью функции «план повторения словарного запаса», тренировка произношения с помощью функции «оценка произношения»). Одновременно распространять «Руководство по использованию инструментов ИИ для изучения русского языка» с графическими и текстовыми пояснениями к операциям.

2. Регулярно проводить «День открытых дверей по ИИ в изучении русского языка»: организовать зоны испытаний (зона перевода, зона устной речи, зона культуры), чтобы студенты лично убедились в пользе продвинутых функций. Например, в зоне культуры через ИИ познакомиться с особенностями центральноазиатского русского языка, стимулируя интерес к использованию инструментов.

3. Создать механизм обмена опытом: поощрять студентов, часто использующих ИИ, делиться «скрытыми функциями» (например, создание карточек для изучения рус-

ского языка, формирование грамматических схем с помощью ИИ) в классе или учебных группах, помогая другим студентам полностью понять роли инструментов.

**Усиление формирования компетенций преподавателей и поддержки со стороны вуза для обеспечения применения ИИ**

1. Для решения проблем незнакомства преподавателей с ИИ и недостаточной компетентности в разработке учебных планов создать многоуровневую систему тренировок. Тренировки по базовым навыкам: приглашать специалистов по ИИ для обучения преподавателей работе с распространенными инструментами (например, инструменты для перевода на русский язык, оценки произношения, проверки грамматики), обеспечивая уверенное использование инструментов. Одновременно предоставлять онлайн-видео и руководства по операциям для повторения материала.

2. Тренировки по разработке учебных планов: приглашать экспертов по педагогике русского языка и практиков, успешно применяющих ИИ, для демонстрации примеров уроков (например, «Как разработать урок грамматики с использованием ИИ», «Как повысить интерактивность урока устной речи с помощью ИИ»). Объяснять, как интегрировать инструменты ИИ в образовательные цели и этапы урока, формируя полные учебные планы «поддержка инструмента – взаимодействие между преподавателем и студентами – оценка результатов». Организовывать семинары по разработке учебных планов, где преподаватели в группах разрабатывают проекты уроков с использованием ИИ и проводят симулированные занятия, а эксперты дают комментарии.

Таким образом, ИИ позволяет создавать персонализированные обучающие программы, адаптированные под индивидуальные потребности студента. Китайским студентам, привыкшим к другой структуре языка, значительную помощь в преодолении языковых барьеров и усвоении правильной грамматики могут оказать специализированные программы. Кроме того, инструменты ИИ могут быть использованы для улучшения коммуникативных навыков студентов. Виртуальные помощники, системы распознавания речи, умные приложения – все это способствует погружению в языковую среду и практике разговорной речи [4, с. 30].

Инструменты на основе ИИ обладают огромным потенциалом применения в педагогике и процессе изучения русского языка. Однако для их полного раскрытия необходимо преодолеть существующие проблемы: недостаточная адаптация функционала к особенностям русского языка, фрагментированная интеграция в учебный процесс и монологичное руководство в педагогической деятельности.

С помощью оптимизации специализированных функционалов для русского языка, стимулирования регулярного применения в классах и корректировки ключевых направлений педагогического руководства можно добиться сотрудничества между «поддержкой инструментов – руководством преподавателей – самостоятельным обучением студентов». Это позволит ИИ действительно стать эффективной поддержкой для повышения качества педагогики по русскому языку и развития языковых компетенций студентов, а также способствовать трансформации образования по русскому языку в направлении цифровизации, индивидуализации и повышения эффективности.

### Список литературы

1. Блюменштейн К.Е., Тулегенова А.Е., Исламгалиева В.Ж. Искусственный интеллект в преподавании русского языка как иностранного: от теории и практике // *In The World Of Science and Education*. 2025. №2. С. 3–6.
2. Дзюба Е.В. Искусственный интеллект в методике обучения русскому языку как иностранному // *Педагогическое образование в России*. 2023. №6. С. 178–189.
3. Лошкарева Е., Лукша П., Нинико И. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. [Электронный ресурс]. URL: <https://drive.google.com/file/d/1uAwpKQsfYq4RgErfbPjE1TVdhVp0JjNZ/view> (дата обращения: 28.01.2022).

4. Пашковская Н.Д., Киреева И.А. Методические приемы в обучении китайских студентов русскому языку как иностранному с применением инструментов искусственного интеллекта // Концепт. 2025. №1. С. 21–34.
5. Федосенко Е.В. Использование искусственного интеллекта в работе учителя русского языка как иностранного в Узбекистане // Мир науки, культуры, образования. 2025. №2(111). С. 95–97.
6. Чэнь Чжанцзай, Ван Юньбо, Ван Минсинь. Стратегии формирования ресурсов для преподавания русского языка в условиях искусственного интеллекта // Международное сотрудничество. 2021. №28(2). С. 841.
7. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьева С.А. Искусственный интеллект в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-4. С. 288–290.

\* \* \*

1. Blyumenshtejn K.E., Tulegenova A.E., Islamgalieva V.Zh. Iskusstvennyj intellekt v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo: ot teorii i praktike // In The World Of Science and Education. 2025. №2. S. 3–6.
2. Dzyuba E.V. Iskusstvennyj intellekt v metodike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2023. №6. S. 178–189.
3. Loshkareva E., Luksha P., Nineko I. Navyki budushchego. Chto nuzhno znat' i umet' v novom slozhnom mire. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://drive.google.com/file/d/1uAwpKQsfYq4RgErfbPjE1TVdhVp0JjNZ/view> (data obrashcheniya: 28.01.2022).
4. Pashkovskaya N.D., Kireeva I.A. Metodicheskie priemy v obuchenii kitajskih studentov russkomu yazyku kak inostrannomu s primeneniem instrumentov iskusstvennogo intellekta // Koncept. 2025. №1. S. 21–34.
5. Fedosenko E.V. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v rabote uchitelya russkogo yazyka kak inostrannogo v Uzbekistane // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2025. №2(111). S. 95–97.
6. Chen' Chzhanczaj, Van Yun'bo, Van Minsin'. Strategii formirovaniya resursov dlya prepodavaniya russkogo yazyka v usloviyah iskusstvennogo intellekta // Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo. 2021. №28(2). S. 841.
7. Shobonov N.A., Bulaeva M.N., Zinov'eva S.A. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. №79-4. S. 288–290.



### ***State and prospects of artificial intelligence application in the study and teaching of the Russian language***

*The issues, resulting from artificial intelligence application in the process of studying the Russian language, are considered. There are suggested their purposeful solutions. On the basis of the comprehensive analysis of the current state of using the artificial intelligence technologies in the process of studying the Russian language there are revealed the technical, pedagogical, cognitive, and other challenges in the practical application process that provides a theoretical basis and practical recommendations for further improving the application of AI in Russian language learning.*

**Keywords:** *artificial intelligence, Russian language learning, Russian language teaching.*

(Статья поступила в редакцию 10.01.2026)

*Е.А. ЛОКТЮШИНА*  
*Волгоград*

### **МНОГОЯЗЫЧЬЕ КАК ПРЕПЯТСТВИЕ ФОРМАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В РЕСПУБЛИКЕ МОЗАМБИК**

*Рассмотрены вопросы, связанные с проблемой многоязычия в Республике Мозамбик. Проводится анализ зависимости взаимодействия местных и национального языков от проблематики в области организации формального образования. Делается предположение о возможности использования русскоязычных образовательных моделей и повышении качества образования в стране.*



Ключевые слова: *португальский язык, местные языки, многоязычие, формальное образование, двуязычное образование.*

В современных условиях формирования многополярного общества, когда Россия идет по пути поиска новых партнеров в сфере гуманитарного международного сотрудничества, вопросы взаимодействия российской образовательной системы с образовательными системами стран потенциальных партнеров приобретают стратегическое значение. Страны глобального юга, к которым в первую очередь относятся африканские страны, находятся в сфере долгосрочных интересов Российской Федерации. Сотрудничество с этими странами в области образования является одной из приоритетных задач российского руководства. Данная задача в полной мере относится и к созданию основ для использования русскоязычных образовательных моделей в странах Африки.

Советская система подготовки зарубежных специалистов на основе использования русского языка как образовательной платформы имеет богатый опыт и историю сотрудничества с африканскими странами, но, к сожалению, в конце XX века появились и продолжают сохраняться тенденции снижения интереса к русскому языку и сужения сфер его применения в ряде стран и регионов. На это существует ряд объективных причин, среди которых – низкий уровень экономического и социального развития в данных странах, ощутимые остатки колониального наследия, многоязычие, ограничения в финансировании образовательной системы и другие. Но одной из основных причин является многоязычная вариативность большинства стран Центральной и Южной Африки, и, как следствие, трудности в организации формального обучения населения. Ситуация в сфере образования, сложившаяся в Республике Мозамбик, является типичной для стран данного региона.

Республика Мозамбик – государство в Юго-восточной Африке, бывшая португальская колония – получила независимость в 1975 году. Единственным официальным языком республики является португальский язык, но наряду с ним подавляющее большинство населения в стране говорит на более чем 40 местных языках, в основном принадлежащих к семье банту [18]. Португальский язык – наследие португальской колониальной администрации до 1975 года – используется в качестве языка правительства, образования и официальных СМИ. Уровень владения этим языком достигает примерно 50% среди людей в возрасте от пяти лет и старше, но только около 17% говорят на нем как на родном языке [7]. Среди коренных языков наиболее распространен махува (также известный как эмахува), на котором говорят около 26% населения как на родном языке, за ним следуют другие, такие как тсонга, сена и ломве, каждый из которых отражает различные этнические общины в провинциях страны [2]. Такое многоязычие являет-

ся следствием этнической неоднородности Мозамбика, где повседневное общение осуществляется на местных языках и служат средством культурного самовыражения. Роль португальского языка в этой языковой парадигме сводится к посредничеству между социальной и государственной сферами, что отражается в ограничении доступа к образованию и в пробелах в области грамотности из-за использования местных языков в повседневной жизни и формального образования на основе португальского языка.

Специфической особенностью, впрочем, типичной для большинства стран Центральной и Южной Африки является то, что коммуникативная составляющая при повседневном общении в Мозамбике основывается на переключении кодов между локальными языками семьи банту и португальским в зависимости от контекстуальных требований, таких как уровень владения языком собеседника, формальность предметной области и социальная обстановка. Это обусловлено тем, что большинство населения владеют местными языками в качестве основного средства общения в повседневных ситуациях, при этом португальский язык используется для торговых сделок, на рынках или для решения вопросов с представителями власти. Такой симбиоз особенно типичен в сельской местности, где разговоры между жителями общины преимущественно происходят на местных языках с переходом на португальский, если возникает необходимость обсуждения официальных вопросов или при общении с представителями общин из других регионов [12].

Но особенно многоязычность ощущается в крупных городах, таких как Мапуту и Бейра, где португальский язык функционирует как язык межнационального общения, являясь платформой межэтнического обмена при сосуществовании более чем 40 языков. К примеру, в некоторых провинциях общественные вывески и неофициальные указатели часто смешивают местные языки с португальским, отражая разговорную практику, где коммуниканты переходят с одного языка на другой посреди предложения, чтобы передать определенные нюансы, пошутить или акцентировать внимание на каком-то факте. Такая стратегия связана с прагматической потребностью во взаимопонимании в различных социально-детерминированных ситуациях. В семейной обстановке родители могут обращаться к детям на языке банту, используя при этом португальские термины для современных понятий, таких как технологии или образование, способствуя аддитивному двуязычию с раннего детства [10].

Тем не менее многоязычие является важным фактором в преодолении социально-экономического неравенства, типичного для африканских стран, поскольку в реальности лишь половина населения владеет португальским языком на функциональном уровне, что ограничивает доступ к сфере официальной занятости и услугам. Местные языки в этой ситуации служат средством экономического и социального сближения и культурной общности. Несмотря на то, что португальский язык доминирует в государственном управлении и средствах массовой коммуникации, местные языки играют основную роль в устных традициях, разрешении конфликтов и неформальной экономике, оставаясь полноправными участниками общественной жизни, даже в условиях политики равноправного использования португальского и местных языков во всех сферах жизни общества. Такая языковая многоуровневость вытекает из причинно-следственных противоречий между национальной политикой приоритета португальского языка и эмпирической устойчивостью локальных языков в поддержании местной идентичности и межличностных связей [12].

Одним из таких противоречий является языковая политика в сфере образования. Португальский язык является официальным языком обучения в мозамбикских школах. По мнению государственных органов образования, использование португальского языка, начиная с начальной школы, обеспечивает укрепление национальной сплоченности и гарантирует плавный переход к ступеням среднего и высшего образования [20]. Такой подход сохраняется, несмотря на то что, согласно данным национальной переписи

си 2017 года, только 16,6% населения говорят на португальском языке как на родном, а это значит, что примерно 90% детей начинают начальное образование, не владея языком обучения [6]. Возникающие языковые барьеры усугубляют трудности в обучении, особенно в сельской местности, где только 3% детей достигают уровня чтения, соответствующего их возрасту [3].

Обязательное образование охватывает 1–7 классы, однако высокий процент отсева, часто связанный с трудностями обучения на португальском языке, препятствует его завершению [9]. В отдельных регионах существуют экспериментальные двуязычные программы, когда обучение в начальных классах начинается на языке банту, после чего на средней ступени происходит переход на португальский язык, но такие школы остаются малочисленными, в большинстве начальных школ для обучения преимущественно используется португальский язык [20].

Однако следует отметить, что уровень грамотности среди взрослого населения улучшился и к 2018 году составил приблизительно 60%, по сравнению с 25% в 1980 году. Исторически уровень функциональной грамотности на португальском языке был низким и составлял 40% в 1997 году, в основном это городское мужское население [9]. В целом уровень неграмотности среди взрослого населения сохраняется в пределах 45%, при этом показатели почти вдвое выше для женщин, чем для мужчин, и значительно выше в сельских регионах [8]. При оценке уровня грамотности и составлении программ обучения упор делается на португальский язык как на средство формального использования, однако в последние годы прилагаются усилия, направленные на разработку материалов на местных языках для повышения доступности знаний, устранения разрыва между использованием родных языков и официальными стандартами грамотности [2].

В 2015 году правительство Мозамбика официально утвердило программы двуязычного образования на основе родного языка в начальных классах в рамках национальной учебной стратегии, введя обучение на одном из 16 местных языков в течение первых трех классов, после чего следует переход на португальский язык в качестве языка обучения на среднем этапе [20]. Такая политика способствовала частичному решению проблемы высокого уровня отсева и повторного обучения среди учащихся, не говорящих по-португальски, которые составляют более 90% учащихся начальной школы. Использование местных языков в обучении оказало положительное влияние на формирование базовой грамотности и навыков счета до перехода в среднюю школу, когда португальский язык становился образовательной базой [1]. Программа действовала в 551 школе в 10 провинциях, основываясь на более ранних пилотных проектах, которые датировались 1993 годом, но масштабировались неравномерно из-за ограниченности ресурсов в разных регионах [20].

Реализация данной программы представляла собой разработку унифицированных орфографических норм, разноуровневых учебников и модулей повышения языковой квалификации учителей при поддержке международных партнеров, включая ЮНИСЕФ и USAID [Там же]. Оценки результатов пилотных проектов показали улучшение качества понимания прочитанного текста и сокращение числа повторного прохождения курса до 20% в участвующих школах, что объясняется осуществлением обучения в языковой среде на родном языке [5]. Однако проведенные исследования выявили и негативные моменты: учителя часто возвращались к использованию португальского языка в учебном процессе из-за нехватки материалов, так как к 2018 году только 40% школ имели достаточное количество учебников на местном языке. Сказался также и ограниченный уровень владения местным языком, многие педагоги были монолингвами и на функциональном уровне владели только португальским языком, несмотря на обязательные требования к языковой готовности преподавательского состава при организации обучения [1].

Начиная с 2020 года, такие программы, как инициатива SABER USAID, увеличили охват школ, интегрировав обучение на родном языке в более чем 4000 школ и охва-

тив 2,2 миллиона учащихся к 2023 году посредством повышения языковой и методической квалификации учителей и организации обучения школьников, используя устную речь на местных языках [4]. Дополнительные усилия, такие как проект *Vamos Ler!*, позволили распространить более 10 миллионов книг для чтения на родном языке. В рамках этого проекта прошли обучение 15000 учителей, что позволило говорить об улучшении навыков чтения в младших классах согласно стандартизированным оценкам [Там же]. Несмотря на эти достижения, этнографические исследования указывают на ослабление внимания властей к проблемам образования после 2020 года, что выразилось в недостаточном финансировании системы школьного образования и централизованном приоритете португальского языка в обучении. Это привело к непоследовательному применению португальского языка в школах; в некоторых районах наличие двуязычных классов привело к смешению кодов без полного доминирования родного языка, что подорвало устойчивые результаты обучения [6]. По данным правительственных проверок, по состоянию на 2023 год лишь около 20% начальных школ полностью придерживались этой модели, что отражает противоречия между целями сохранения культуры и практическими барьерами, такими как диалектные различия между более чем 40 местными языками [11].

При этом следует отметить, что уровень владения португальским языком среди мозамбикцев неуклонно растет благодаря урбанизации, расширению доступа к формальному образованию и экономическим стимулам, благоприятствующим к использованию официального языка. Данные исследований показывают, что, хотя только около 17% населения говорят на португальском как на родном языке, общий уровень владения языком приближается к 50%, включая носителей второго языка с более высокой концентрацией в южных и городских регионах, таких как Мапуту, где до 50% заявляют о владении языком на уровне носителя [2]. Эти исследования демонстрируют постепенный сдвиг, где использование португальского языка коррелирует с уровнем грамотности (около 61% в масштабах страны) и миграцией в города, где коренные языки используются только в семьях, но в общественном пространстве уступают место португальскому.

В политических рамках португальский язык рассматривается как объединяющее звено межнационального общения в управлении, СМИ и торговле, что является наследием, упроченным после обретения независимости в 1975 году, и средством укрепления национальной сплоченности на основе более чем 40 коренных языков. Конституционные поправки с 2004 года признали местные языки вспомогательными инструментами в начальном образовании и управлении. Кульминацией этого стал Закон об основном образовании 2017 года, предписывающий двуязычные модели, то есть начальное обучение осуществляется на родном языке для 1–3 классов с последующим переходом на португальский язык для повышения результатов раннего обучения [17]. Последние тенденции (2020-е годы) включают расширение инициатив по повышению грамотности среди взрослого населения на основе использования коренных языков. Эти инициативы поддерживаются ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ и направлены на охват сельского населения, где уровень владения португальским языком остается низким. Вместе с тем, реализация этих инициатив сталкивается с проблемой ограниченных ресурсов и недостаточным уровнем подготовки учителей [15]. Приоритеты правительства уравнивают сохранение местных языков в образовании с практической пользой. Была проведена стандартизация орфографических норм основных языков банту, однако знание португальского языка остается ключевым фактором социально-экономической мобильности, о чем свидетельствует его почти исключительная роль в высшем образовании и формальном секторе занятости [10]. Этот двойной подход опирается на причинно-следственные связи: языковое разнообразие грозит фрагментацией в стране с населением 33 миллиона человек, однако чрезмерная зависимость от португальского языка исторически маргинали-

зировала не говорящих на нем, что привело к изменению политики в сторону гибридной жизнеспособности без ослабления официального доминирования [18].

Следует также обратить внимание на то, что в средствах массовой информации португальский язык доминирует в печатных изданиях, на телевидении и в значительной части радиовещания, отражая свой статус лингва франка для национальной аудитории и городской элиты [21]. Государственные СМИ, такие как Rádio Moçambique и Televisão de Moçambique, в основном работают на португальском языке, при этом Rádio Moçambique предлагает программы на отдельных местных языках, чтобы охватить слушателей из сельской местности [14]. Частные газеты, включая O País и Notícias, издаются исключительно на португальском языке, что ограничивает доступ для большинства населения, для кого языки банту являются родным языком, при этом радио остается наиболее популярным средством распространения контента на местных языках [Там же].

Экономическая деятельность, особенно формальная деловая и торговая, в значительной степени опирается на португальский язык при заключении контрактов, ведении переговоров и соблюдении нормативных требований, учитывая его роль как языка официальной документации и городской торговли [Там же]. В международных торговых центрах, таких как Мапуту и Бейра, английский язык дополняет португальский среди деловых людей, взаимодействующих с иностранными партнерами, особенно из Южной Африки и многонациональных компаний, но он не вытесняет португальский язык во внутренних сделках [Там же]. Неформальные секторы, которые доминируют в сельской экономике, преимущественно используют местные языки для повседневного рыночного обмена, что подчеркивает языковой разрыв между формальной и натуральной деятельностью [10].

В сложившейся ситуации, когда политика государства показывает свою недостаточную эффективность в решении проблем в сфере образования, Россия предлагает современные модели подготовки специалистов на основе русскоязычной образовательной платформы. Российская Федерация заинтересована в повышении престижности российского образования и обеспечения его доступности для молодежи зарубежных стран, а также продвижении русского языка в качестве образовательной основы за рубежом, в том числе посредством создания Центров открытого образования на русском языке и его преподавания в образовательных учреждениях развивающихся стран. Данная задача в полной мере относится и к созданию основ для подготовки будущих квалифицированных кадров в Мозамбике.

### Список литературы

1. Bilingual education in Mozambique: a case study on educational policy, teachers beliefs and implemented practices. [Electronic resource]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/323350386\\_Bilingual\\_education\\_in\\_Mozambique\\_a\\_case-study\\_on\\_educational\\_policy\\_teacher\\_beliefs\\_and\\_implemented\\_practices](https://www.researchgate.net/publication/323350386_Bilingual_education_in_Mozambique_a_case-study_on_educational_policy_teacher_beliefs_and_implemented_practices) (date of request: 25.01.2026).
2. Breaking educational barriers in Mozambique. [Electronic resource]. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/breaking-educational-language-barriers-mozambique> (date of request: 10.01.2026).
3. How teacher training and reading programs affect literacy in Mozambique. [Electronic resource]. URL: <https://aces.illinois.edu/news/study-explores-how-teacher-training-and-reading-programs-affect-literacy-mozambique> (date of request: 12.01.2026).
4. In Mozambique, Vamos Ler! Built foundations for success in bilingual education. [Electronic resource]. URL: <https://www.creativeassociatesinternational.com/story/in-mozambique-vamos-ler-built-foundations-for-success-in-bilingual-education/> (date of request: 12.01.2026).
5. Language and learning in Mozambique. [Electronic resource]. URL: <https://www.scribd.com/document/543480584/UNICEF-2017-Language-and-Learning-Mozambique> (date of request: 11.01.2026).

6. Language and student learning: Evidence from an ethnographic study in Mozambique. [Electronic resource]. URL: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/283758/1/wp2023-062.pdf> (date of request: 25.01.2026).
7. Language data for Mozambique. [Electronic resource]. URL: <https://translatorswithoutborders.org/language-data-for-mozambique/> (date of request: 09.01.2026).
8. Learning literacy as a family in Mozambique. [Electronic resource]. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/learning-literacy-family-mozambique> (date of request: 12.01.2026).
9. Literacy rate in Mozambique. [Electronic resource]. URL: <https://borgenproject.org/literacy-rate-in-mozambique/> (date of request: 05.01.2026).
10. Mozambique language and culture. [Electronic resource]. URL: <https://www.globalizationpartners.com/2024/10/23/mozambique-language-and-culture/> (date of request: 15.01.2026).
11. Mozambique languages should be given a status similar to that of Portuguese in the education system. [Electronic resource]. URL: <https://clubofmozambique.com/news/mozambican-languages-should-be-given-a-status-similar-to-that-of-portuguese-in-the-education-system-276704/> (date of request: 25.01.2026).
12. Mozambique languages. [Electronic resource]. URL: <https://www.indexmundi.com/mozambique/languages.html> (date of request: 15.01.2026).
13. Mozambique MEDIA. [Electronic resource]. URL: <https://www.nationsencyclopedia.com/Africa/Mozambique-MEDIA.html> (date of request: 05.01.2026).
14. Mozambique selling factors and techniques. [Electronic resource]. URL: <https://www.privacyshield.gov/ps/article?id=Mozambique-Selling-Factors-and-Techniques> (date of request: 25.01.2026).
15. Mozambique strides adult education. [Electronic resource]. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/mozambiques-strides-adult-education> (date of request: 12.01.2026).
16. New chapter in multilingual literacy in Mozambique. [Electronic resource]. URL: <https://www.creativeassociatesinternational.com/story/new-chapter-multilingual-literacy-mozambique/> (date of request: 11.01.2026).
17. New UNESCO report calls for multilingual education to unlock learning and inclusion. [Electronic resource]. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/new-unesco-report-calls-multilingual-education-unlock-learning-and-inclusion> (date of request: 25.01.2026).
18. Republic of Mozambique. [Electronic resource]. URL: <https://www.ethnologue.com/country/MZ/> (date of request: 05.01.2026).
19. U.S. government invests in bilingual education program to improve learning outcomes in Mozambique. [Electronic resource]. URL: <https://mz.usembassy.gov/u-s-government-invests-in-bilingual-education-program-to-improve-learning-outcomes-in-mozambique/> (date of request: 11.01.2026).
20. UNICEF-2017 Language and learning in Mozambique. [Electronic resource]. URL: <https://www.unicef.org/esa/sites/unicef.org.esa/files/2018-09/UNICEF-2017-Language-and-Learning-Mozambique.pdf> (date of request: 05.01.2026).
21. What language do you speak in Mozambique. [Electronic resource]. URL: <https://www.hotbot.com/answers/what-language-do-they-speak-in-mozambique> (date of request: 15.01.2026).



### ***Multilinguism as an obstacle to formal education in the Republic of Mozambique***

*The issues, associated with the problem of multilinguism in the Republic of Mozambique, are considered. The analysis of dependence of cooperation of local and national languages with the issues in the sphere of organization of formal education is conducted. There is given the assumption of the potential use of the Russian-language educational models and the improvement of the quality of education in the country.*

Keywords: *Portuguese, local languages, multilinguism, formal training, bilingual education.*

(Статья поступила в редакцию 11.01.2026)

**Н.Ю. ФЕДОРОВА**  
*Санкт-Петербург*

**ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КЕЙСОВ КАК СПОСОБ УСИЛЕНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ  
ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

*Анализируется проблема разработки учебных заданий по иностранному языку для студентов неязыковых направлений. Определены принципы организации обучения иностранному языку в вузе. Сформулированы условия успешной реализации метода кейсов при обучении студентов бакалавриата.*



Ключевые слова: *иностраннный язык, кейс-метод, коммуникативная компетенция, контекстное обучение, профессионально ориентированный иностранный язык, интерактивные задания, межкультурная коммуникация.*

В настоящее время стало общепризнанным то, что обучение иностранному языку в вузе является неотъемлемым компонентом подготовки будущих профессионалов. Владение иностранными языками рассматривается как значимый фактор личностного и профессионального развития, а также как важное условие обеспечения конкурентоспособности специалистов во всех сферах деятельности.

Многие исследователи, анализируя современные требования к подготовке по иностранному языку студентов неязыковых направлений, выделяют несколько тенденций, которые необходимо учитывать при решении вопросов, связанных с организацией преподавания этого предмета в вузах.

Во-первых, нельзя не обратить внимание на то, что каналы, формы, задачи и конвенции профессиональной коммуникации в современном мире меняются быстро. Расширяется диапазон ситуаций общения, появляются новые виды деятельности, для осуществления которых требуется владение иностранным языком [3].

Во-вторых, при переходе к компетентностной парадигме в образовании изменился и подход к построению системы обучения иностранному языку. Цель обучения состоит теперь не в овладении определенным набором языковых средств и не в развитии умения составлять высказывания в стандартных, отработанных в учебной аудитории ситуациях. Цель подготовки по иностранному языку – формирование комплекса компетенций, необходимых для решения задач межкультурной коммуникации, причем профессиональная составляющая выходит на первый план. Мы разделяем мнение Л.А. Халиловой, которая пишет, что студент неязыкового вуза должен не только овладеть заданным набором базовых лексико-грамматических конструкций, научиться распознавать их и пользоваться ими в целях коммуникации, но и получить определенный набор специальных языковых знаний, специальный вокабуляр, научиться использовать все типы чтения литературы по специальности, освоить приемы реферирования и аннотирования [12].

В-третьих, цель обучения иностранному языку в вузе многоаспектна и включает, наряду с лингвистическим, дискурсивным и социокультурным, личностный, мотивационный и профессиональный компоненты. Речь идет о такой организации обучения, которая обеспечивает комплексность и целостность результата образования. Это означает, что преподавание дисциплины «Иностранный язык», как и других дисциплин, включенных в образовательную программу, направлено на формирование профессионально значимых характеристик будущего выпускника: его кругозора, культуры мышления, умений общения. Кроме того, обучение должно способствовать формированию компетен-

ций XXI века, включающих исследовательские, творческие, аналитические способности и систему ценностных ориентиров [9].

Успешное обучение межличностному общению с представителями других культур предполагает развитие способности к планированию и организации совместной деятельности, а также освоение навыка понимания и учета многообразия национальных образов мышления и культурных явлений. Л.А. Халилова отмечает, что особую значимость приобрел коммуникативно-культурологический подход, сущность которого заключается в смещении приоритетов с изучения языковых явлений как таковых на познание культуры страны изучаемого языка и на исследование возможностей использования языка для решения экстралингвистических проблем. Бесспорным является то, что даже при достаточном уровне сформированности языковой компетенции эффективность общения на иностранном языке может быть сведена к нулю из-за недостатка знаний о внеязыковой действительности [11].

Одним из ведущих принципов организации обучения иностранному языку в вузе считается принцип практической профессиональной направленности. Следует отметить, что реализация этого принципа не сводится исключительно к составлению тезауруса профессиональных терминов или к усвоению характерных для специализированных текстов грамматических конструкций. Обучение профессионально ориентированному иностранному языку – это обучение общению на этом языке в контексте выполнения практических задач. Данный тезис следует считать определяющим при целеполагании и планировании содержания и методов обучения. Мы согласны с М.В. Жуковой, которая предлагает опираться на профессиограмму будущего выпускника, так как она отражает содержание профессиональной деятельности и дает характеристику требований, предъявляемых к потенциальному работнику. Согласно предложенной ею процедуре разработки программы обучения, начинать следует с изучения профессионального стандарта и с определения функциональных обязанностей, обозначенных в этом стандарте. Для разработки заданий привлекаются аутентичные тексты, созданные в процессе выполнения этих функций: деловые письма, информационные и аналитические тексты, объявления о реально существующих вакансиях [5].

Рассуждая о связи иностранного языка с профессиональными интересами обучающихся, следует также обратить внимание на необходимость формирования мотивации к изучению иностранного языка в течение всей жизни. Важная задача курса – продемонстрировать обучающимся, что знание иностранного языка предоставляет им возможности для новых достижений в профессии, для перехода на принципиально новый уровень принимаемых ими решений и создаваемых ими проектных продуктов. Владение иностранным языком – неременное условие доступа к передовому зарубежному опыту, без чего собственный прогресс вряд ли возможен.

Ориентация преподавания иностранного языка на формирование компетенций для будущей деятельности, элементы которой моделируются в процессе обучения, не является абсолютно новой для педагогической науки и практики. В отечественной методике основы личностно-ориентированного обучения иностранному языку, а также методы, базирующиеся на идее о разграничении языка как знаковой системы и речи как ситуативно обусловленной реализации языка в целенаправленной деятельности, начали развиваться в 60-х годах XX века благодаря таким ученым, как И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд. Однако на практике, если эти идеи и воплощались в виде эпизодически применяемых приемов обучения, то до формирования целостной концепции разработки программ по иностранному языку для студентов неязыковых вузов дело не доходило достаточно долго.

Совершенно очевидно, что системные изменения в подходе к подготовке по иностранному языку в вузе возможны только при условии комплексного пересмотра концеп-

ции целеполагания, дидактических принципов и методов обучения. Существенный вклад в развитие методики профессионально ориентированного обучения иностранному языку внесло развитие в 90-х годах прошлого века теории контекстного обучения. Ее основная идея состоит в том, что предметные знания, усваиваемые обучающимся, вписываются в «канву» социальной и профессиональной практики [2]. Основным принципом контекстного обучения является принцип пошагового моделирования в учебной деятельности содержания, форм и условий профессиональной деятельности. Опыт применения контекстного подхода в обучении иностранному языку в вузе показывает, что опора на актуальные для будущей профессии практические задачи, использование учебных заданий проблемного характера и учет профессиональных интересов обучающихся при планировании содержания обучения способствуют формированию их мотивации, развитию профессионально-значимых личностных качеств и универсальных учебных умений [6].

Из вышесказанного следует, что подготовка обучающихся по иностранному языку в вузе требует формирования нового подхода, построенного на принципах практической направленности обучения, междисциплинарности, проблемности, интерактивности и учета социокультурного контекста общения. Эти принципы легли в основу концепции обучения иностранному языку студентов бакалавриата по направлению «Реклама и связи с общественностью» в Санкт-Петербургском государственном экономическом университете. Нами была разработана и апробирована рабочая программа дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», включающая несколько типов активных и интерактивных заданий. Один из них – это рассмотрение кейсов из профессиональной сферы деятельности.

Как показал анализ литературы, в методике профессионально-ориентированного обучения накоплен достаточно большой опыт применения метода кейсов. О.В. Десятова приходит к выводу о том, что этот метод вносит вклад в формирование способности специалиста мыслить самостоятельно и принимать взвешенные решения на основе комплексного анализа профессиональных ситуаций [4]. Задания на его основе строятся вокруг проблемных ситуаций из реальной жизни в изучаемой сфере деятельности. Обучающимся может быть предложено самим сформулировать и обсудить варианты решения, только в конце дискуссии им предоставляется информация о том, каким было решение в реальной ситуации [10]. Другой вариант организации работы над кейсом – это задание, в котором содержится вся информация по кейсу, включая описание стратегий и тактических шагов профессионалов в реальной ситуации, а задача обучающихся заключается в том, чтобы оценить полученный результат и предложить альтернативные способы решения проблемной ситуации. Какой бы из этих вариантов ни был взят, важно, что студенты разрабатывают собственные критерии выбора из множества альтернативных вариантов, опираясь на свои знания, приходят к наиболее целесообразному решению в процессе обмена мнениями и в результате осмысления контекстной информации [1].

С точки зрения эффективности формирования способности к иноязычному общению, следует обратить внимание на следующие преимущества рассматриваемого нами метода. Как отмечают Т.В. Рябова и С.Г. Торосян, в процессе решения кейса происходит одновременное и взаимосвязанное развитие умений всех видов речевой деятельности: чтения, письма, говорения и аудирования [8]. При этом в методе кейсов самым важным считается умение слышать собеседника и строить собственные высказывания как реакцию на запрос информации или на стимул для совместного обсуждения [7; 8]. Именно такое построение общения в учебной ситуации можно рассматривать как подготовку к решению задач реальной коммуникации в ситуациях, когда все его участники выбирают речевые стратегии и тактические способы их воплощения в соответствии с постоянно изменяющимися условиями. При этом внимание обучающихся направлено преимущественно на содержание, а не на языковую форму высказываний, что является важным условием формирования иноязычной компетенции [7].

При разработке вариантов учебных кейсов для обучающихся по направлению «Реклама и связи с общественностью» нами были отобраны примеры резонансных коммуникационных кампаний, получивших высокую оценку в профессиональном сообществе и оказавших влияние на отношение общественности к социальным и экологическим проблемам. Студентам предлагается, изучив англоязычные публикации в СМИ и видеоматериалы, собрать информацию об одной из перечисленных коммуникационных кампаний:

1. «Dumb Waysto Die» – серия вирусных социальных рекламных роликов, направленная на пропаганду безопасного поведения на транспорте;
2. «John Lewis Christmas adverts» – телевизионная рекламная кампания британской сети универмагов John Lewis & Partners, в задачи которой входит сбор средств на благотворительность;
3. «Fearless Girl» – коммуникационная кампания, целью которой являлось не только продвижение новых финансовых инструментов компании по управлению активами State Street Global Advisors, но и привлечение внимания к проблеме гендерного неравенства;
4. Lacoste: «Crocodile Free» – совместная акция компании Lacoste и Международного союза охраны природы (IUCN), привлекающая внимание к проблеме сохранения биоразнообразия;
5. «The Lost Class» – социальная реклама американской организации Change The Ref, пропагандирующая идею о введении запрета на продажу оружия.

Цель задания – осуществить анализ стратегии и тактических шагов по проведению коммуникационных кампаний, оценить их эффективность. Кроме сбора и анализа фактического материала, студентам необходимо предложить программу «перезапуска» коммуникационной кампании: выбрать каналы распространения рекламы, инструменты, придумать сюжетные и визуальные решения для реализации обновленной стратегии. Результаты исследования обучающиеся представляют в виде мультимедийной презентации. Деятельность обучающихся мотивируется и направляется с помощью приведенных вопросов (в скобках представлен их перевод):

- A. *Who are the target audience?* (Кто является целевой аудиторией?);
- B. *What is the aim?* (Какова цель кампании?);
- C. *What were the tools besides a viral video?* (Перечислите инструменты, которые применялись наряду с вирусными роликами);
- D. *Describe the main components of the ads (slogan, characters, images, music). Do you find the appealing?* (Представьте описание основных компонентов рекламы, включая слоган, персонажи, визуальные решения, музыкальное сопровождение. Находите ли Вы их привлекательными?);
- E. *What figures indicate the success of the campaign?* (Каковы показатели эффективности? Назовите конкретные цифры);
- F. *Was the aim achieved?* (Была ли достигнута цель?);
- G. *Imagine that you are planning the relaunch of the campaign. What tools would you use? What would you change in the ad (the plot, characters, images)?* (Представьте себе, что перед Вами стоит задача перезапуска рекламной кампании. Цель остается прежней. Что бы Вы изменили, ориентируясь на сегодняшние условия? Подумайте о сюжете, персонажах, визуальных решениях и музыке).

В ходе работы над рассмотренным нами кейсом обучающиеся продемонстрировали не только желание найти как можно больше сведений по теме исследования, но и стремление как можно более понятно, логично, интересно представить их в своей презентации. Доклады отличались четкой структурой, в значительной степени благодаря представленным выше вопросам. Большинство из тех, кто представил свои предложения по обновлению инструментов рекламы, инициировали дискуссию: слушатели делились впечатлениями, задавали вопросы и вносили предложения.

Подводя итог, сформулируем условия успешной реализации метода кейсов в курсе обучения профессионально ориентированному иностранному языку студентов вузов:

1. Первый этап работы над кейсом включает сообщение информации о профессиональной проблемной ситуации, определение целей и задач деятельности, источников контекстной и справочной информации.

2. Все материалы, используемые в задании, должны быть аутентичными, ориентированными на современную профессиональную действительность.

3. Рекомендуется использовать не только печатные, но и аудиоматериалы.

4. Текст задания должен быть составлен таким образом, чтобы оно вызвало у обучающихся интерес и эмоциональный отклик. Для этого следует использовать побудительные конструкции и речевые средства, апеллирующие к мнению студентов и к их эмоциональной оценке.

5. Задачи кейса следует формулировать таким образом, чтобы в процессе их выполнения были задействованы все виды речевой деятельности: чтение и аудирование в процессе поиска информации, говорение и письмо в процессе обсуждения решений и при презентации результатов работы.

6. Задачи работы над кейсом должны включать самостоятельный поиск дополнительных сведений.

7. В процессе работы над кейсом должны использоваться разные формы организации учебной деятельности: индивидуальная самостоятельная работа и работа в группах.

8. Необходимо использовать четко сформулированные критерии оценивания выполнения кейса.

9. Важно обеспечить обратную связь, причем не только в виде количественной оценки: обучающимся необходима развернутая оценка результатов их работы.

Выполнение указанных условий позволяет имитировать модель профессиональной деятельности будущего специалиста, формировать у обучающихся алгоритмы работы над проблемными задачами. Обучающиеся осваивают не только включенный в программу лексический и грамматический материал, но и коммуникативные стратегии, необходимые для продуктивной работы в коллективе. Задания, разработанные в соответствии с изложенными в данной статье требованиями, позволяют комплексно развивать умения устного и письменного общения, поиска, оценки, интерпретации и презентации профессиональной информации, умения использовать информационные технологии для достижения профессиональных и образовательных целей. Владение коммуникативной компетенцией и способность применять ее в комплексе с компетенциями профессиональными, гражданскими, цифровыми дают выпускникам существенное конкурентное преимущество, закладывают основу для их профессиональной реализации и участия в жизни общества.

### Список литературы

1. Айкина Т.Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. №1(129). С. 58–60.

2. Вербицкий А.А. Иноязычное образование в контексте профессии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. №2(796). С. 126–141.

3. Гордеева Т.А., Тишулин П.Б. Обучение иностранному языку в вузе как обязательный компонент профессиональной подготовки специалиста // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2012. №2. С. 172–177.

4. Десятова О.В. Метод кейсов как инновационный подход в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. №8. С. 136–140.

5. Жукова М.В. Роль профиограммы в формировании иноязычной профессиональной компетенции у студентов МГИМО (на примере Института Международной Торговли и Устойчивого Развития (ИМТУР)) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №3(196). С. 123–128.
6. Князькова О.И., Чивилева И.В., Романов В.В., Жебряткина И.Я. Контекстный подход в обучении иностранному языку как основа интеграционных процессов в профессиональном образовании // Казанский педагогический журнал. 2023. №2. С. 118–126.
7. Корсакова Г.Г. Применение метода кейсов (case-study) в обучении студентов неязыкового вуза иностранному языку // Наука и образование: новое время. 2018. №6(29). С. 864–872.
8. Рябова Т.В., Торосян С.Г. Кейс-метод как эффективное средство обучения иностранному языку. [Электронный ресурс] // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. №11(76). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/kejs-metod-kak-effektivnoe-sredstvo-obucheniya-inostrannomu-yazyku.html> (дата обращения: 30.09.2025).
9. Сидаква Н.В. Основные тенденции и ориентиры в иноязычном образовании студентов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. №4(9). С. 113–116.
10. Сорокина Л.В. Основные принципы, методы, приемы и средства обучения иностранному языку // Современные подходы в обучении профессионально ориентированному иностранному языку: коллективная монография. Краснодар, 2021. С. 31– 51.
11. Халилова Л.А. Иностраный язык в неязыковом вузе: чему, зачем и как учить // Иностраный язык в образовательных программах гуманитарного профиля. М., 2007. С. 11–14.
12. Халилова Л.А. Иностраный язык в неязыковом контексте // Новый филологический вестник. 2008. №1(6). С. 205–208.

\* \* \*

1. Ajkina T.Yu. Metod kejsov v formirovanii kommunikativnoj kompetencii studentov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. №1(129). S. 58–60.
2. Verbickij A.A. Inoyazychnoe obrazovanie v kontekste professii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. №2(796). S. 126–141.
3. Gordeeva T.A., Tishulin P.B. Obuchenie inostrannomu yazyku v vuze kak obyazatel'nyj komponent professional'noj podgotovki specialista // Izvestiya vuzov. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. 2012. №2. S. 172–177.
4. Desyatova O.V. Metod kejsov kak innovacionnyj podhod v professional'no-orientirovannom obuchenii inostrannym yazykam // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2011. №8. S. 136–140.
5. Zhukova M.V. Rol' professiogrammy v formirovanii inoyazychnoj professional'noj kompetencii u studentov MGI MO (na primere Instituta Mezhdunarodnoj Torgovli i Ustojchivogo Razvitiya (IMTUR)) // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №3(196). S. 123–128.
6. Knyaz'kova O.I., Chivileva I.V., Romanov V.V., Zhebratkina I.Ya. Kontekstnyj podhod v obuchenii inostrannomu yazyku kak osnova integracionnyh processov v professional'nom obrazovanii // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2023. №2. S. 118–126.
7. Korsakova G.G. Primenenie metoda kejsov (case-study) v obuchenii studentov neyazykovogo vuza inostrannomu yazyku // Nauka i obrazovanie: novoe vremya. 2018. №6(29). S. 864–872.
8. Ryabova T.V., Torosyan S.G. Kejs-metod kak effektivnoe sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku. [Elektronnyj resurs] // Mir pedagogiki i psihologii: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. 2022. №11(76). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/kejs-metod-kak-effektivnoe-sredstvo-obucheniya-inostrannomu-yazyku.html> (data obrashcheniya: 30.09.2025).
9. Sidakova N.V. Osnovnye tendencii i orientiry v inoyazychnom obrazovanii studentov vuza // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2014. №4(9). S. 113–116.
10. Sorokina L.V. Osnovnye principy, metody, priemy i sredstva obucheniya inostrannomu yazyku // Sovremennye podhody v obuchenii professional'no orientirovannomu inostrannomu yazyku: kolektivnaya monografiya. Krasnodar, 2021. S. 31– 51.
11. Halilova L.A. Inostrannyj yazyk v neyazykovom vuze: chemu, zachem i kak učit' // Inostrannyj yazyk v obrazovatel'nyh programmah gumanitarnogo profilya. M., 2007. S. 11–14.
12. Halilova L.A. Inostrannyj yazyk v neyazykovom kontekste // Novyj filologicheskij vestnik. 2008. №1(6). S. 205–208.

***The use of case method as the way of improving the professional orientation  
of foreign language teaching of students of nonlinguistic departments***

*The problem of development of learning tasks of foreign language for the students of nonlinguistic programs is analyzed. There are defined the principles of organization of foreign language teaching in universities. The conditions of successful implementation of the case method in the educational process of bachelor students are stated.*

*Keywords: foreign language, case method, communicative competence, contextual education, profession-oriented foreign language, interactive tasks, intercultural communication.*

(Статья поступила в редакцию 12.11.2025)

***А.Н. КОЛЕСНИКОВА,  
И.Д. АПАЗИДИ  
Москва***

**ИЗУЧЕНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ  
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ  
УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ**

*Исследуются потребности студентов (students' needs analysis) естественнонаучных направлений в развитии устно-речевых умений на иностранном языке. Полученные данные позволяют выявить сложности при изучении английского языка, определить траекторию обучения с акцентом на развитие устно-речевых умений, что важно для успешной подготовки студентов-нелингвистов к участию в международных научных проектах и свободной равноправной коммуникации на иностранном языке.*

*Ключевые слова: лингводидактика, лингва франка, естественнонаучные специальности, анализ потребностей студентов, устная речь, иноязычные устно-речевые умения.*

Согласно данным Минобрнауки России, опубликованным в «Парламентской газете», в отечественных вузах реализуется около 1500 образовательных программ на английском языке, обучаются более 115 тысяч студентов [8]. Однако важность иноязычной подготовки обусловлена не только наличием англоязычных программ, но и расширением международного научного взаимодействия. Так, на факультете почвоведения МГУ имени М.В. Ломоносова активно развивается сотрудничество с зарубежными университетами и международными организациями, проводятся совместные исследования,

стажировки, научные семинары и конференции, что предъявляет повышенные требования к уровню иноязычной подготовки студентов уже на этапе бакалавриата [7].

В то же время реализация дисциплины «Иностранный язык» на естественнонаучных факультетах сталкивается с рядом ограничений. Как отмечает И.В. Харламенко, в структуре занятий по английскому языку значительное внимание отводится переводу и работе с профессиональной терминологией, тогда как развитию устно-речевых умений уделяется недостаточно времени [9]. Другой сложностью в реализации дисциплины «Иностранный язык» на естественнонаучных факультетах является то, что значительная часть учебного времени, предусмотренная учебным планом, отводится на самостоятельную работу обучающихся [5]. Кроме того, студенты естественнонаучных специальностей нередко сталкиваются с психологическими барьерами при устном высказывании. По наблюдениям И.В. Харламенко, им сложно выстраивать монолог, поддерживать диалог и логически структурировать речь на иностранном языке [9].

В методической литературе отмечают, что обучение устно-речевому общению играет первостепенную роль в системе развития иноязычной коммуникативной компетенции. В условиях глобализации и усиливающегося диалога культур умения диалогического и полилогического общения становятся особенно важными, а обучение устной речи является приоритетным направлением в обучении иностранным языкам [6].

Понятие «умение» в методике преподавания иностранного языка определяется как «усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Умение представляет собой способность осознанно выполнять действие, опираясь на уже сформированные навыки» [1, с. 320]. Речевое умение, близкое к понятию коммуникативного умения, представляет собой «способность осуществлять речевые действия в процессе решения коммуникативных задач на основе приобретенных знаний и навыков» [Там же, с. 254]. Таким образом, устно-речевые умения включают умения понимать и продуцировать связную устную речь в различных видах коммуникативной деятельности в соответствии с коммуникативной задачей, речевой ситуацией и нормами употребления языковых средств.

В связи с этим возникает ряд вопросов: насколько студенты естественнонаучных специальностей ощущают потребность в изучении английского языка, каков уровень их устно-речевых умений после прохождения курса по иностранному языку? Согласно Дж. Сквивенеру (J. Scrivener), проведение анализа потребностей обучающихся (students' needs analysis) является ключевым этапом в организации обучения, поскольку позволяет выявить реальные цели и потребности обучающихся, а также их предпочтения в способах освоения иностранного языка [12].

Методика анализа потребностей обучающихся (students' needs analysis) была предложена в 1920-х годах М. Вестом (M. West). Он рассматривал потребности обучающихся как двойственную категорию: с одной стороны, это то, что учащиеся должны будут делать с иностранным языком в целевой ситуации; с другой – как они могут наиболее эффективно овладеть языком в процессе обучения. Изначально анализ потребностей применялся в отношении учащихся среднего звена, чьи цели обучения формулировались достаточно абстрактно и не всегда четко определялись. На протяжении почти полувека эта концепция практически не развивалась, несмотря на ее очевидную логичность. Лишь спустя десятилетия анализ потребностей стал восприниматься как важный инструмент для построения учебных программ. Изначально этот анализ был сосредоточен преимущественно на профессиональных целях (English for Occupational Purposes), затем его внимание сместилось на академический английский (English for Academic Purposes), а в последние годы и на общее языковое обучение. Если на раннем этапе основой анализа были потребности в целевой ситуации, то современный подход стал включать и те аспекты, которые раньше исключались: методику преподавания, учебные стратегии, практические ограничения и выбор учебных материалов. Таким обра-

зом, концепция анализа потребностей претерпела значительную эволюцию и продолжает развиваться в более широком и гибком контексте [14].

Анализ потребностей обучающихся становится все более распространенным направлением исследований за рубежом, однако в российской практике он пока не получил популярности. Тем не менее в рамках личностно-ориентированного подхода, развивающегося в России с конца XX века, именно изучение потребностей студентов должно рассматриваться как отправная точка для определения образовательной траектории для конкретных обучающихся [3].

Примеры зарубежных исследований подтверждают эффективность подхода, поскольку проведение анализа потребностей обучающихся позволяет учитывать реальные цели, мотивацию и ожидания студентов, что, в свою очередь, обеспечивает более точную адаптацию содержания курса к их академическим и профессиональным запросам. Так, в исследовании Д. Хостелиду (D. Chostelidou), посвященном греческому высшему образованию, описывается внедрение анализа потребностей на этапе разработки курса английского языка для студентов-экономистов. Результаты показали необходимость создания специализированного курса ESP (English for Special Purposes), направленного на конкретную профессиональную сферу – бухгалтерский учет. Анализ позволил учесть как текущие учебные задачи студентов, так и их будущие профессиональные потребности, что стало основой для гибкого, адаптированного учебного курса [10].

Другой пример предлагается в работе А. Вах (A. Wach), в которой рассматриваются взгляды студентов польских вузов на цели и модели преподавания произношения английского языка. Исследование показало, что учащиеся активно соотносят свои учебные предпочтения с международным контекстом, включая модели произношения английского как лингва франка (ELF). Это подчеркивает важность учета лингвистических и социокультурных ожиданий обучающихся, формирующихся в глобализированной образовательной среде [13].

Примером использования подобной методики в российской практике является исследование, проведенное А.Н. Колесниковой и П.С. Лебедевой, в котором анализ потребностей обучающихся был применен при разработке программы повышения квалификации преподавателей, работающих в международной образовательной среде. Авторы подчеркивают значимость целенаправленного выявления мотивации, ожиданий и трудностей участников обучения для повышения эффективности учебного процесса [2].

Кроме того, согласно Дж. Кресвеллу (J.W. Creswell), опросное исследование является популярным количественным методом в образовании, используемым для анализа потребностей студентов. Этот метод предполагает сбор числовых данных с помощью анкет или интервью для описания мнений и предпочтений учащихся. Такой метод не позволяет выявлять причины, но помогает определить общие тенденции и запросы студентов. Опросы особенно полезны для понимания приоритетов в учебных материалах и методах преподавания. Современные веб-опросы обеспечивают быстрый сбор данных, но требуют внимания к проблемам низкой ответной активности и выборки. Таким образом, опросы – эффективный инструмент для адаптации образовательных программ под нужды студентов [11].

Как показали рассмотренные выше международные примеры, анализ потребностей студентов является важным этапом проектирования эффективного курса английского языка. Учитывая это, нами было проведено локальное исследование, направленное на изучение актуальных потребностей студентов естественнонаучных факультетов в области изучения английского языка. Аудиторией эксперимента явились студенты естественнонаучных специальностей факультета почвоведения и биологического факультета. В опросе приняли участие 35 студентов бакалавриата. Опрос проводился анонимно с использованием YandexForms.

Цели анкетирования следующие:

- определить, насколько студенты естественнонаучных специальностей считают достаточным объем устной практики на занятиях;
- оценить уровень сформированности устно-речевых умений;
- определить степень мотивации к использованию английского языка в профессиональной сфере.

Опрос проводился в формате поперечного среза (cross-sectional survey design) в соответствии с типологией, предложенной Дж. Кресвеллом. Такой дизайн позволяет зафиксировать актуальные представления студентов об эффективности языковой подготовки в рамках учебной программы на конкретный момент времени. Его преимущество заключается в оперативности сбора данных, возможности оценить текущие установки и верифицировать отношение студентов к отдельным аспектам курса, в частности, к формированию устно-речевых умений [11].

Таблица 1

**Вопросы опросного листа для исследования анализа потребностей студентов**

<b>Раздел 1. Эффективность курса и организация занятий</b>	
V1.1	Считаете ли Вы, что программа по английскому языку помогла развить устно-речевые умения на нужном Вам уровне? (1 – полностью не согласен, совсем нет; 10 – полностью согласен, абсолютно да)
V1.2	Считаете ли Вы, что на занятиях было достаточно заданий, помогающих развивать устно-речевые умения (например, дискуссии, диалоги, ролевые игры, обсуждения)? (1 – полностью не согласен, совсем нет; 10 – полностью согласен, абсолютно да)
V1.3	Считаете ли Вы, что у Вас была возможность активно говорить на каждом занятии, а не только слушать или выполнять письменные упражнения и задания? (1 – полностью не согласен, совсем нет; 10 – полностью согласен, абсолютно да)
V1.4	Считаете ли Вы, что преподаватель привлекал всех студентов к говорению, а не только тех, кто сам проявлял инициативу? (1 – полностью не согласен, совсем нет; 10 – полностью согласен, абсолютно да)
V1.5	Считаете ли Вы, что на занятиях по английскому языку было недостаточно практики устно-речевых умений? (1 – полностью не согласен, совсем нет; 10 – полностью согласен, абсолютно да)
V1.6	Считаете ли Вы, что на занятиях по английскому языку у Вас всегда была возможность регулярно общаться на английском языке? (1 – полностью не согласен, совсем нет; 10 – полностью согласен, абсолютно да)
<b>Раздел 2. Оценка развития устно-речевых умений</b>	
V2.1	Считаете ли Вы, что по результатам программы обучения по английскому языку Ваши устно-речевые умения улучшились? (1 – полностью не согласен, совсем нет; 10 – полностью согласен, абсолютно да)
V2.2	Считаете ли Вы, что по результатам программы обучения Вы стали уверенней говорить на английском языке? (1 – полностью не согласен, совсем нет; 10 – полностью согласен, абсолютно да)
V2.3	Считаете ли Вы, что после курса обучения Вам все еще трудно говорить на английском языке, особенно спонтанно и без подготовки? (1 – полностью не согласен, совсем нет; 10 – полностью согласен, абсолютно да)
V2.4	Считаете ли Вы, что занятия по английскому языку способствовали развитию устно-речевых умений? (1 – полностью не согласен, совсем нет; 10 – полностью согласен, абсолютно да)
<b>Раздел 3. Потребность изучения иностранного языка</b>	
V3.1	В перспективе я испытываю потребность говорить на английском языке в учебной и / или профессиональной деятельности? (1 – полностью не согласен, совсем нет; 10 – полностью согласен, абсолютно да)

Для получения более достоверных данных о результативности программы по иностранному языку был разработан опросный лист, включающий разные типы вопросов с точки зрения формулировки и функции. Методическая основа построения анкетных заданий опиралась на подходы к проектированию контрольных и диагностических вопросов [4].

Опрос проводился в анонимной форме. Участникам предлагалось оценить одиннадцать вопросов по десятибалльной шкале от 1 до 10 (1 – полностью не согласен, совсем нет; 10 – полностью согласен, абсолютно да). Предъявляемые вопросы представлены в таблице 1. В анкету были включены прямые вопросы, направленные на оценку общей удовлетворенности программой и самооценку языкового прогресса (вопросы В1.1 – В1.3, В2.1, В2.2, В2.4 и В3.1), косвенные вопросы (В1.4 и В1.6) и вопросы с негативной формулировкой (В1.5 и В2.3), служащие для выявления потенциальных противоречий и неустойчивых ответов. Некоторые вопросы (пары В1.3 и В1.6, В2.1 и В2.2) были сконструированы как дублирующие, что позволило использовать их в качестве контрольных для проверки согласованности установок респондента. Кроме того, в анкету был включен вопрос (В3.1), направленный на выявление внутренней мотивации к устной коммуникации на иностранном языке (таб. 1).

С помощью этой методики удалось собрать количественные данные, представленные в таблице 2, которые позволили сделать выводы о степени удовлетворенности студентов текущими учебными программами по английскому языку, а также об их внутренней мотивации и осознании практической значимости устной коммуникации на английском языке (таб. 2).

В первом разделе, посвященном эффективности курса, средние значения ответов варьируются от 4,14 до 5,77. Наиболее низкий результат получен по вопросу В1.2, связанному с наличием заданий, способствующих развитию устно-речевых умений. Наибольшее значение зафиксировано по вопросу В1.5, сформулированному в отрицательной форме. Высокая оценка этого утверждения свидетельствует о том, что значительная часть студентов действительно ощущала нехватку речевой практики. Все вопросы этого блока характеризуются достаточно высокими коэффициентами вариации от 50 до 62%, что указывает на разнородность восприятия эффективности курса и организации речевой активности.

*Таблица 2*

**Сводные статистические показатели по результатам анкетирования студентов**

Номер вопроса	Сред. ариф.	Медиана	Мин. значение	Макс. значение	Мода	Ст. отклонение	Коэф. вариации, %
В1.1	5,2	5	1	10	5	2,53	50
В1.2	4,14	4	1	10	4	2,57	62
В1.3	4,86	4	1	10	2	2,87	59
В1.4	5,31	5	1	10	1	3,14	59
В1.5	5,77	5	1	10	10	3,01	53
В1.6	5,23	5	1	10	2	2,80	54
В2.1	4,63	5	1	10	1	2,80	60
В2.2	4,51	5	1	10	1	2,75	61
В2.3	6,23	6	1	10	10	2,81	45
В2.4	5,71	6	1	10	8	2,91	51
В3.1	8,37	10	2	10	10	2,31	28

Показатели второго раздела, также отражают неоднозначное восприятие результатов обучения. Так, вопросы В2.1 и В2.2, связанные с самооценкой улучшения устно-речевых умений и уверенности в говорении, имеют средние значения 4,63 и 4,51 при высоких коэффициентах вариации 60 и 61%. Это указывает на широкий диапазон оценок и отсутствие единой тенденции. Следует особо отметить вопрос В2.3, также сформулированный в отрицательной форме. Он получил сравнительно высокое среднее значение – 6,23, при этом коэффициент вариации составил всего 45%. Это свидетельствует о явной общей тенденции, что большинство студентов по-прежнему испытывают трудности в спонтанной устной речи. Вопрос В2.4 о влиянии курса на развитие устной речи получил в среднем 5,71 балла и коэффициент вариации 51 %, что может рассматриваться как умеренно положительная оценка с относительно устойчивым распределением.

Третий раздел анкеты был посвящен внутренней мотивации студентов и их восприятию необходимости владения английским языком в будущем. Наиболее высокий уровень согласия был зафиксирован по вопросу В3.1. Среднее значение по данному вопросу составило 8,37, медиана и мода – 10, а коэффициент вариации оказался самым низким среди всех пунктов анкеты – 28%. Это свидетельствует о практически полном согласии студентов с важностью английского языка для их дальнейшего образования и профессионального роста.

Таким образом, в условиях активно развивающегося сотрудничества с зарубежными университетами и международными организациями требования к уровню иноязычной подготовки студентов естественнонаучных факультетов высоки. В то же время реализация дисциплины «Иностранный язык» на естественнонаучных факультетах ограничена не только количеством аудиторных часов, но и тематическим наполнением, а также форматами работы, не позволяющими развивать устно-речевые умения в необходимом объеме для профессиональной коммуникации в международной академической среде. Согласно проведенному опросу среди бакалавров биологического факультета и факультета почвоведения, что является неотъемлемым этапом проектировании образовательной траектории, ориентированной на актуальные цели и ожидания обучающихся с учетом их академических и профессиональных запросов, студенты обозначили высокую внутреннюю мотивацию к изучению иностранного языка, однако одновременно отметили недостаточное методическое обеспечение, необходимое для развития устно-речевых умений. Для преодоления данных трудностей представляется целесообразным скорректировать программу, тематическое наполнение и структуру занятий, уделить больше внимания заданиям на говорение и тем форматам заданий, которые необходимы для профессиональной коммуникации на иностранном языке. В качестве одного из возможных решений может быть предложена модель «перевернутого класса» (Flipped Classroom) и элементы смешанного обучения (Blended Learning), предполагающие самостоятельное освоение теоретического материала и активное использование аудиторного времени для развития устно-речевых умений. Активное использование элементов коммуникативно-ориентированного обучения (Communicative Language Teaching), включающего групповую и парную работу, ролевые игры, дебаты и проектные задания, так же может оптимизировать развитие устно-речевых умений.

### Список литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Колесникова А.Н., Лебедева П.С. Международный бакалавриат в средней школе (ИВМУР): эмпирическое исследование потребностей педагогов // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. №3. С. 60–73.

3. Колесникова А.Н. Маслова А.А. Through the eyes of high school students: which English pronunciation norm to study in Russia? // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. №2. С. 115–123.
4. Мягков А.Ю. Вопросы техники распознавания лжи в социологических опросах // Вестник ТГУ. 2006. №1. С. 48–57.
5. Полубиченко Л.В., Харламенко И.В. Тенденции развития иноязычного образования в рамках неязыкового вуза // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2021. №1. С. 16–31.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М., 2006.
7. Факультет почвоведения МГУ имени М.В. Ломоносова. Международное сотрудничество. [Электронный ресурс]. URL: <https://soil.msu.ru/obrazovanie/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo> (дата обращения: 06.06.2025).
8. Фотева И. У россиян проснулся интерес к обучению на иностранных. [Электронный ресурс] // Парламентская газета. 2025. URL: <https://www.pnp.ru/social/u-rossiyan-prosnulsya-interes-k-obucheniyu-na-inostrannykh-yazykakh.html> (дата обращения: 01.08.2025).
9. Харламенко И.В. Особенности подготовки студентов нефилологического профиля к устному экзамену по иностранному языку // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. №1. С. 174–181.
10. Chostelidou D. A needs analysis approach to ESP syllabus design in Greek tertiary education: A descriptive account of students' needs // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2010. №2. P. 4507–4512.
11. Creswell J.W. Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Boston, 2012.
12. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. London, 2011.
13. Wach A. Native-speaker and English as a lingua franca pronunciation norm: English majors' views // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2011. Vol. 1. №2. P. 247–266.
14. West R. Needs analysis in language teaching // Language Teaching. 1994. Vol. 27. №1. P. 1–19.

\* \* \*

1. Azimov E.G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). М., 2009.
2. Kolesnikova A.N., Lebedeva P.S. Mezhdunarodnyj bakalavriat v srednej shkole (IBMYP): empiricheskoe issledovanie potrebnostej pedagogov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2023. №3. S. 60–73.
3. Kolesnikova A.N. Maslova A.A. Through the eyes of high school students: which English pronunciation norm to study in Russia? // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2019. №2. S. 115–123.
4. Myagkov A.Yu. Voprosnye tekhniki raspoznavaniya lzhi v sociologicheskikh oprosah // Vestnik TGU. 2006. №1. S. 48–57.
5. Polubichenko L.V., Harlamenko I.V. Tendencii razvitiya inoyazychnogo obrazovaniya v ramkah neyazykovogo vuza // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2021. №1. S. 16–31.
6. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Bazovyy kurs lekcij: posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i uchitelej. М., 2006.
7. Fakul'tet pochvovedeniya MGU imeni M.V. Lomonosova. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://soil.msu.ru/obrazovanie/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo> (data obrashcheniya: 06.06.2025).
8. Foteva I. U rossiyan prosnulsya interes k obucheniyu na inostrannyh. [Elektronnyj resurs] // Parlamentskaya gazeta. 2025. URL: <https://www.pnp.ru/social/u-rossiyan-prosnulsya-interes-k-obucheniyu-na-inostrannykh-yazykakh.html> (data obrashcheniya: 01.08.2025).
9. Harlamenko I.V. Osobennosti podgotovki studentov nefilologicheskogo profilya k ustnomu ekzameni po inostrannomu yazyku // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2020. №1. S. 174–181.

***The study of needs of students of natural-science specialities  
in the development of foreign language oral and speech skills***

*The students' needs analysis of natural-science specialities in the development of oral and speech skills of foreign language are studied. The acquired data allows us to discover the complexity in the process of studying English and to define the educational trajectory with the focus on the development of oral and speech skills that is important for the successful training of nonlinguistic students to the participation in the international scientific projects and the free equal communication at the foreign language.*

Keywords: *linguodidactics, lingua franca, natural-science specialities, analysis of students' requirements, oral speech, foreign-language oral and speech skills.*

(Статья поступила в редакцию 17.11.2025)

**ФАРАНГИС МАНОНЗОДА**

*Душанбе, Таджикистан*

**Д.С. ТРУХАНОВА**

*Москва*

**СПЕЦИФИКА ДИСКУРСА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА  
КАК ИНОСТРАННОГО В ВИРТУАЛЬНОМ КОММУНИКАТИВНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ В TELEGRAM**

*Рассматриваются особенности профессионального дискурса преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) в виртуальном коммуникативном пространстве в Telegram. Установлено, что этот тип дискурса реализуется в профессионально-ориентированных каналах и чатах, создаваемых преподавателями, обучающимися, организациями, основная цель которых – обмен профессиональной информацией и самопрезентация. Рассматриваемый дискурс имеет сходства с устно-письменной неформальной коммуникацией и с институциональной академической коммуникацией.*

Ключевые слова: *виртуальная коммуникация, цифровой дискурс, профессиональная коммуникация преподавателей, Telegram.*

Цифровизация, трансформируя все сферы жизни, влияет и на образование. Методика преподавания иностранных языков, в том числе методика преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ), также меняется и с точки зрения формы, и с точки зрения содержания под влиянием цифровизации [14, с. 55]. Коммуникация участни-

ков образовательного процесса, представителей профессионального сообщества приобретает большее значение в виртуальном коммуникативном пространстве, а навыки профессиональной коммуникации в нем рассматриваются как необходимые составляющие профессиональной компетенции преподавателей той или иной сферы образования [28, р. 5]. Это касается и преподавателей РКИ, а также специалистов, деятельность которых связана с названной сферой – методистов, дизайнеров, менеджеров языковых курсов, разработчиков платформ по РКИ.

В русскоязычном коммуникативном пространстве получает развитие Telegram: мессенджер стал и социальной сетью, его функционал постоянно расширяется\*. Коммуникация именно в Telegram довольно активно исследуется в России и за рубежом [8, с. 84; 12, с. 12; 13, с. 300; 16, с. 99; 24, с. 45; 26]. Ученые указывают на то, что при этом общение в Telegram не представляется вполне исследованным с лингвопрагматической точки зрения [8, с. 85; 12, с. 13]. Вместе с тем отмечается, что функционал этой площадки определяет и содержание, и языковые особенности коммуникации. Предлагается ввести термин «телеграм-дискурс» и определить его как «совокупность мультимодальных произведений, связанных в тематическом, коммуникативно-прагматическом и / или функционально-целевом планах и получающих распространение по каналам Telegram в виртуальной среде» [12, с. 21].

Представители профессионального сообщества используют Telegram, взаимодействуя друг с другом и с другими участниками образовательного процесса в закрытых и открытых группах, на авторских страницах и страницах образовательных организаций [23, с. 141; 20, с. 31]. В публикациях описывается лингводидактический потенциал Telegram [1; 2, с. 77; 4; 5; 7]. Обнаруживаются и работы, где рассматривается коммуникация в Telegram, тематически связанная с преподаванием РКИ с фокусом на лингвистический анализ [15; 18]. Коммуникация преподавателей РКИ на этой площадке пока недостаточно исследована, хотя общение преподавателей и других участников образовательного процесса в мессенджерах и социальных сетях не остается без внимания исследователей в России и за рубежом: описывается взаимодействие преподавателей и родителей в групповых чатах [27, с. 261], анализируется общение преподавателей друг с другом в социальных сетях с целью профессионального развития [30], рассматривается общение преподавателей с руководителями в рабочих чатах в мессенджерах [25], а также взаимодействие преподавателей и обучающихся в социальных сетях [6, с. 7], исследуется роль социальных сетей (Telegram) в позиционировании вуза [3], изучаются лингвистические особенности и лингвометодические преимущества коммуникации в социальных сетях и мессенджерах [31].

Достижение поставленной цели связано с решением следующих **задач**:

- классифицировать каналы и чаты в Telegram в сфере преподавания РКИ с учетом их дискурсивных особенностей (участники, цели, языковые особенности);
- определить основные жанры каналов и чатов в Telegram в сфере преподавания РКИ, их языковое своеобразие;
- сформулировать цели профессионального дискурса преподавателей РКИ в Telegram.

Материалом исследования являются текстовые общедоступные данные, размещенные в каналах и сообществах (чатах) в Telegram в 2019–2024 гг., в названии или описании которых упоминается русский как иностранный. Выбор материала объясняется ростом популярности Telegram как коммуникационной площадки в целом и среди преподавателей РКИ, в частности, а также потенциальной возможностью на основе анализа

\* Мировые тенденции, перспективные сценарии развития и использования новых коммуникационных интернет-технологий. Аналитический отчет компании «Ростелеком». 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://share.google/elunl80dp5QOM6Fnc> (дата обращения: 12.10.2025).

этого типа дискурса определить наиболее востребованные в профессиональном сообществе темы.

Теоретическая база исследования включает работы по теории дискурса [9; 11; 19], цифровой коммуникации в Telegram [8; 12; 13], работы, описывающие профессиональные компетенции преподавателей РКИ в области профессиональной коммуникации [17].

Изучение профессионального дискурса преподавателей русского языка как иностранного потребовало синтеза общенаучных методов исследования (наблюдение, описание, интерпретация, сопоставление, обобщение и классификация исследуемого материала) и частных методов лингвистики – лингвопрагматического и когнитивно-дискурсивного. Лингвопрагматический анализ применялся для описания специфических средств, используемых участниками рассматриваемого типа дискурса, их интерпретацию с учетом экстралингвистических факторов. Когнитивно-дискурсивный анализ – для выделения на основе выбранного языкового материала, целей рассматриваемого дискурса, ценностей его участников.

*Теоретическая значимость* исследования связана с возможностью использования его результатов для дальнейшего анализа профессионального дискурса и компарации его с русскоязычным дискурсом преподавателей иностранных языков и дискурсом на других языках. Определение тематических доминант и языкового своеобразия профессионального дискурса преподавателей РКИ имеет значение для формирования представлений о профессиональных интересах и потребностях преподавателей РКИ. Таким образом, *практическая значимость* исследования связана с возможностью использования его результатов для разработки программ высшего образования и программ повышения квалификации преподавателей РКИ, определения содержания учебных пособий.

Особенности коммуникации в Telegram и с формальной, и с содержательной точки зрения во многом обусловлены его техническими характеристиками. Основу коммуникации в Telegram представляют групповые чаты и каналы [13, с. 302]. Каналы можно сравнить с блогами и страницами пользователей в других социальных сетях [10]. И каналы, и блоги по РКИ в Telegram категоризированы с учетом той целевой аудитории, на которую их ориентируют создатели, и целей коммуникации.

**Каналы преподавателей РКИ для педагогов РКИ и для изучающих РКИ.** Существуют чаты и каналы для преподавателей РКИ с собственно методическим содержанием: «Кафедра РКИ», «ПРОСТРАНСТВО РКИ», «Мастерская РКИ», «По-нашему, по-русски», «ПРО преподавание». Основная цель – распространение информации о своей деятельности, что можно рассматривать как способ и легитимизации в профессиональном сообществе, и самопрезентации, и привлечения внимания к своим разработкам.

Профессиональное сообщество может использовать Telegram как единственную площадку или как одну из дублирующих: канал или чат дублирует контент, размещенный на других площадках (например, «ПРО преподавание»).

Иногда канал или чат является дополнением к представленным в разных формах авторским материалам по методике преподавания РКИ (например, курсы, подкасты). Примером последнего является канал «*Поговорим про РКИ*», где размещаются выпуски подкаста о методике преподавания русского языка как иностранного. Канал помогает распространять выпуски методических материалов (подкастов). Он позиционируется создателями так: площадка для профессионального общения преподавателей РКИ в России и за рубежом. Аналогично функционирует канал проекта «ЮLang» – площадки с готовыми материалами для преподавания и изучения РКИ.

Обращает на себя внимание и тот факт, что в ряде случаев или в номинации, или в описании канала / чата содержится лексема, которая указывает на то, что не закрепленная в реальном пространстве, не имеющая реального топоса виртуальная площадка ком-

муникации представителей профессионального сообщества концептуализируется как реальная и ограниченная: пространство, кафедра, кухня, мастерская.

Номинации и описания каналов и чатов создаются на русском языке на кириллице и на латинице, на английском языке, на других иностранных языках (итальянский, испанский, узбекский и др.). Описание каналов и чатов для преподавателей в основном дается на русском языке. В номинациях встречаются приемы языковой игры. Например, обыгрывается омонимичность предлога «про» и заимствованного элемента PRO (вероятно, сокращение от professional): «PRO преподавание», «Поговорим PRO РКИ». В названии «ПРОСТРАНСТВО РКИ» первые три буквы записываются латиницей, также отсылая к сокращению от professional.

Основной жанр таких каналов – пост как «мультимодальный гипертекст – помещенное в ячейку небольшое сообщение, которое может содержать как вербально выраженную информацию, так и изображения, диаграммы, графики, аудио- или видеоматериалы» [8, с. 35–36]. «Строится пост как комментирующая упаковка к сообщению, по принципу матрешки, иногда – сочетанием изображения и комментария» [Там же]. Посты как часть профессионального дискурса преподавателей РКИ с точки зрения содержания – это сообщения о методике преподавания РКИ и смежных проблемах в преподавании иностранных языков и профессиональной жизни преподавателей.

Отдельный вид каналов – это каналы об учебной литературе. В основном выделенные каналы не предлагают анализа методического потенциала учебной литературы, а фактически занимаются ее распространением («РКИ для всех», «Тесты РКИ»). Основным жанром в этом типе дискурса – короткий пост-описание (иногда это только указание автора и названия) выкладываемой книги.

Еще один тип профессионального дискурса преподавателей РКИ – каналы профильных организаций: государственных и частных, российских и зарубежных, крупных и сравнительно небольших (от частных языковых школ до профильных вузов и их подразделений). Авторами контента являются представители профессионального сообщества, однако контент проходит редакцию специалистами в области журналистики. Материалы в основном должны информировать аудиторию о событиях из жизни организации (например, «Институт Пушкина», «РКИ в СПбГУ», «ТРКИ TORFL» и др.).

Профессиональный дискурс представлен и в каналах, и в чатах, которые создаются преподавателями и другими представителями профессионального сообщества для изучающих русский язык как иностранный («Матрешка и РКИ», «Russian With Max official channel», «Russian for lunch русский язык»). Авторы каналов владеют русским языком как родным, русским языком как неродным / иностранным на разном уровне. Анализ номинаций каналов и чатов, описаний, содержания говорит о разном уровне сформированности профессиональной компетенции авторов, причем как собственно лингвистической, так и методической (например, авторы каналов могут быть как преподавателями, получившими профильное образование, так и студентами). Посты как основной жанр таких каналов разнообразны с точки зрения структуры и содержания. Основная цель – трансляция знаний о русском языке и культуре, самопрезентация. Авторы некоторых каналов наполняют его так, чтобы он был интересен и преподавателям РКИ, и изучающим РКИ (например, «Давай о русском. РКИ.», «О русском по-русски»). Наполнение каналов таково, что посты для изучающих русский язык и для преподавателей и методистов чередуются.

Отдельно рассматриваемый субдискурс – это профессиональные чаты преподавателей РКИ. Среди чатов представителей профессионального сообщества есть чаты закрытого типа, которые создаются для участников какого-либо профессионально значимого события. Вместе с тем есть и чаты для представителей профессионального сообщества открытого типа. Например, «Преподаватели РКИ. Чат», «RKI.Talks» и др. Один

из наиболее крупных чатов для тех, кто связан с преподаванием РКИ, – «RKI Talks». Он создан в 2020 году и насчитывает более 4 тысяч участников\*.

Участники чата «RKI Talks» – преподаватели, методисты, представители администрации государственных и частных учебных и научных организаций, которые работают в сфере преподавания РКИ в России и за рубежом. Лишь допуская некоторое обобщение, мы можем говорить, что это преподавательские чаты.

Основные цели формируемого на площадке субдискурса – обмен информацией на профессиональные темы, информирование о собственной деятельности, которые могут рассматриваться как и легитимация себя в профессиональном сообществе, и самопрезентация. Профессиональная тематика таких чатов широка: это не только методические вопросы, но и юридические, финансовые. Интересно, что отдельные темы столь широко обсуждаемы, что появляются специализированные чаты (например, чат обсуждения вакансий и чат для обсуждения косвенно связанных с профессиональной деятельностью тем – бытовые вопросы, философские рассуждения и др.). Так, появились чаты «Будни РКИ», «РКИ. Русский язык. Вакансии. Учеба».

Основной жанр рассматриваемого типа коммуникации – сообщение, в котором представитель профессионального сообщества задает вопрос (в том числе имплицитный) собственно о методике преподавания РКИ или о связанных с преподаванием смежных проблемах. Вместе с ответами на вопрос образуется диалог.

Сообщения-вопросы в рассматриваемом чате в основном начинаются с приветствия, обозначения интенции и темы («Подскажите пожалуйста», «Такой вопрос», «И снова вопрос о книгах», «Прошу совета», «Коллеги! нужна помощь», «Поделитесь, пожалуйста»\*\*) (примеры приводятся с сохранением авторской орфографии и пунктуации)). Далее следует изложение проблемы.

Участники рассматриваемого чата отвечают на вопросы, делятся идеями, приводят примеры из своего опыта, комментируют, задают уточняющие вопросы. При этом структура диалога нечеткая, что обусловлено особенностями гибридной коммуникации в мессенджерах: иногда темы обсуждений перемешиваются, одновременно могут быть заданы несколько вопросов разными участниками, также вопросы могут чередоваться с объявлениями, рекламой. К теме диалога могут возвращаться через некоторое время после обсуждения совершенно другой темы. Бывает, что диалог начинается как конструктивный, а потом переходит в фатическое общение.

Анализ сообщений с вопросами, которые мы будем далее номинировать как сообщения-запросы за сентябрь – декабрь 2023 г., показал, что наиболее частотны следующие темы: поиск учебной литературы (выбор подходящих учебных материалов для определенных категорий обучающихся), лингводидактическое описание РКИ, работа с ИКТ, поиск готовых разработок и готовых упражнений (из 298 запросов этим темам посвящены 35, 31, 30, 21 и 27 соответственно). При разметке сообщений неизбежны следующие трудности: определение конкретной интенции запроса, потому что интенции повторяются (например, поиск книги), но описываются разные методические условия (книги для китайских обучающихся или для билингвов). В результате этого классификация сообщений-вопросов проводилась дважды. Сначала определялись все сообщения с вопросами и их темы, а затем отдельно отмечались те методические условия, которые описываются в запросе (например, выделялись все сообщения, в которых участники ищут учебники, а затем эти же сообщения повторно маркировались, указывалась категория, для которой нужен учебник).

\* TG-Stat. Аналитика Telegram-каналов и чатов. [Электронный ресурс]. URL: <https://tgstat.com/ru/analytics> (дата обращения: 12.10.2025).

\*\* Telegram-чат «RKI Talks». [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/rkitoday> (дата обращения: 12.10.2025).

Коммуникация осуществляется на стыке официально-делового и разговорного стилей, характеризуется сниженной эмоциональностью, хотя коммуниканты используют эмоционально окрашенную лексику и конструкции (например, о методических разработках: «... но очень бесит их делать, с радостью бы купила готовые»; «Делюсь радостью...»; «... спасибо за вчерашний отклик и вдохновляющие идеи!»\*). Эмоции передаются и невербально, с помощью смайлов. Вместе с тем практически не используются стикеры и gif-анимация, а набор используемых смайлов выглядит довольно ограниченным. С одной стороны, чаты модерятся их создателями, с другой – коммуниканты позиционируют себя как представители профессионального сообщества, поэтому, вероятно, можно говорить о владении цифровым этикетом и самомодерировании.

Стиль общения преподавателей в профессиональном чате можно назвать обменом сообщениями по делу, ссылаясь на характеристику виртуальных деловых писем, описанных в работе О.И. Северской и Л.В. Селезневой: «Мы не заботимся о пунктуации... Здесь нет субординации, нет точности, четкости официально-делового стиля. Но все это «по делу», легко и доступно» [22, с. 25].

Конкретизировать портрет коммуникантов затруднительно. Во-первых, нет достаточной информации о них, площадка позволяет оставаться анонимным пользователем. Во-вторых, при проведении анализа метаданные о пользователях удаляются. Некоторые выводы о целях, ценностях, типе языковой личности коммуникантов можно сделать лишь на основе анализа содержания сообщений и используемых языковых средств. Например, коммуниканты, обмениваясь информацией и впечатлениями об учебных материалах, демонстрируют свою профессиональную компетенцию. Однако профессиональное сообщество неоднородно, на что указывает разный уровень владения русским языком как родным / иностранным создателей каналов и чатов, их пользователей и разный уровень сформированности профессиональных компетенций создателей каналов и чатов, их пользователей. Например: «Коллеги, всем добрый день! Подскажите, пожалуйста, в каком пособии есть задания на отработку «чтобы + прош. вр.» в значении будущего ...»\*\* вопрос касается базового знания преподавателем РКИ методики преподавания предмета, лингводидактического описания РКИ, осведомленности о содержании учебных пособий и навыков создания методических материалов. Некоторые запросы сопровождаются не вполне корректными этикетными формулами (например, «Доброго времени суток! Заранее большое спасибо и прекрасных выходных»\*\*\*). Вместе с тем некоторые запросы представляют собой попытки провести исследование активных процессов в лексике и грамматике русского языка, например, определение семантики новой фразеологии, особенностей региональной речи (например, употребление слова пасха как названия блюда), особенностей семантизации и употребления разговорной лексики (например, на неделе, на выходных). При этом и запросы, и ответы на них будут корректно оформлены. Большинство поисковых запросов соотносятся с профессиональными компетенциями, которые должны быть сформированы у преподавателей РКИ [17].

**Telegram-боты как часть профессионального дискурса преподавателей РКИ.** Telegram-боты в области преподавания РКИ представляют собой грамматические тренажеры и боты, которые позволяют решать организационные вопросы при продаже учебных материалов и образовательных услуг. В научной литературе описываются примеры таких ботов [4] (рис.).

\* Telegram-чат «RKI Talks». [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/rkitoday> (дата обращения: 12.10.2025).

\*\* Там же.

\*\*\* Там же.

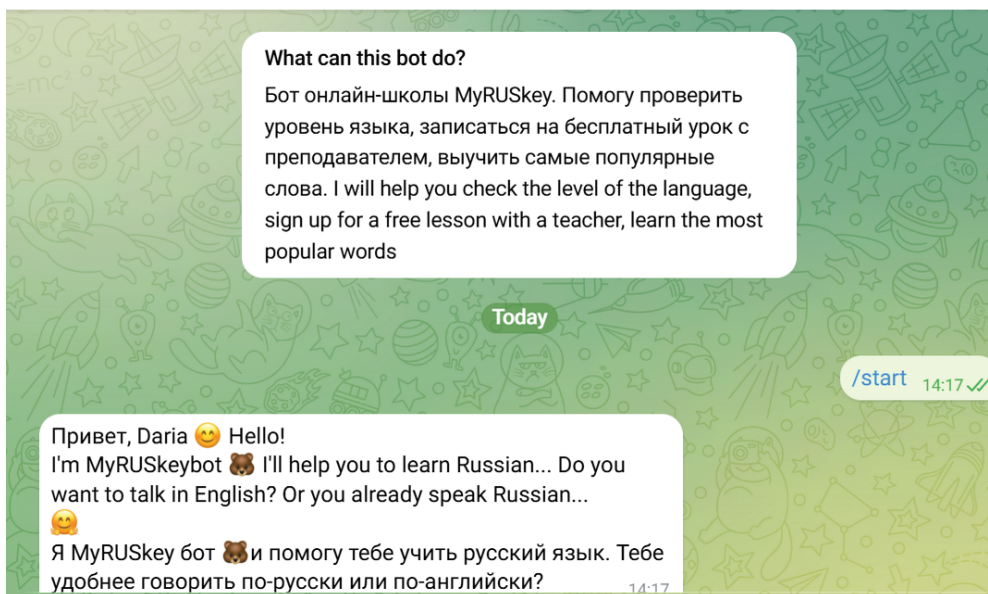


Рис. Пример бота онлайн-школы РКИ MyRUSKey\*

И обзор имеющихся исследований Telegram-дискурса, и анализ содержания каналов и чатов, создаваемых представителями профессионального сообщества преподавателей, показывают, что профессиональный дискурс преподавателей РКИ в Telegram активно развивается.

Рассматривая дискурсивные исследования, можно предположить, что дискурс, основной целью участников которого являются обмен информацией и самопрезентация, обнаруживает сходство с педагогическим дискурсом, с корпоративным дискурсом и с рекламным дискурсом. Педагогический дискурс – дискурс социализации членов общества: объяснение устройства мира, норм и правил поведения; организация деятельности нового члена общества в плане его приобщения к ценностям и видам поведения, ожидаемым от ученика; проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов [9, с. 211]. Каналы представителей профессионального сообщества преподавателей РКИ выполняют ту же функцию по отношению к их читателям, проясняя вопросы методики, нормы и правила поведения преподавателей РКИ и особенности организации их деятельности. Возможно, это дополнительный аргумент в пользу правомерности взгляда на профессиональный дискурс преподавателей РКИ в Telegram как инструмент непрерывного образования преподавателей РКИ [20].

Профессиональный дискурс преподавателей РКИ в Telegram обнаруживает сходство и с PR-дискурсом (рассматриваем рекламный дискурс как его часть), так как участники этого типа дискурса ориентированы на продвижение собственного имиджа [29]; и с корпоративным дискурсом, который ориентирован не только на формирование позитивного отношения к какой-либо организации (или индивидуальному предпринимателю), но и на обеспечение профессиональной деятельности представителей такого сообщества (ср. описание корпоративного дискурса [21]).

\* Telegram-бот онлайн-школы РКИ MyRUSKey. [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/MyRUSkeybot> (дата обращения: 12.10.2025).

Если рассматривать профессиональный дискурс преподавателей РКИ в парадигме лингводидактических исследований, то обращает на себя внимание, что исследователи перечисляют существующие виртуальные ресурсы преподавателей РКИ для преподавателей РКИ и изучающих РКИ и делают выводы о их достоинствах и недостатках, определяя их в общую абстрактную группу виртуальных ресурсов и площадок коммуникации, противопоставляя реальным или рассматривая как недостаточно профессиональные [1], в то время как видится справедливым не противопоставлять эти виды дискурса, а рассматривать их как взаимодополняющие.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Активизация профессиональной коммуникации в цифровом пространстве подразумевает освоение представителями профессионального сообщества разных коммуникационных площадок. На коммуникационной площадке Telegram, которая пользуется популярностью в русскоязычной коммуникативной среде, формируется определенный тип профессионального дискурса преподавателей РКИ, участниками которого становятся преподаватели, работающие с разными типами обучающихся и имеющие разный опыт преподавания и создания учебных материалов, разный уровень владения русским языком и разный уровень сформированности профессиональных компетенций.

Выделенные каналы и чаты можно классифицировать как ориентированные на изучающих РКИ и на представителей профессионального сообщества. Основные жанры профессионального дискурса преподавателей РКИ в Telegram – пост (в каналах) и сообщение-вопрос (в чатах), вокруг которого строится коммуникация представителей профессионального сообщества. Вопросы в основном тесно связаны с проблемами методики преподавания русского языка как иностранного. В дискурсе преподавателей РКИ смешиваются черты официально-делового и разговорного стилей. Дискурс Telegram-каналов для изучающих русский язык как иностранный очень вариативен с точки зрения стилистики.

Целями дискурса каналов и чатов в Telegram для изучающих русский как иностранный является трансляция знаний о русском языке и культуре, самопрезентация авторов. Целями дискурса каналов и чатов в Telegram для представителей профессионального сообщества являются обмен опытом и самопрезентация. Дискурс преподавателей РКИ в Telegram, напоминающий во многом собственно педагогический, сближается с рекламным и корпоративным.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением объема исследовательского материала, проведением компаративных исследований, позволяющих определить специфику профессионального дискурса преподавателей РКИ в виртуальном коммуникативном пространстве на разных площадках, а также сравнения дискурса преподавателей РКИ и преподавателей других иностранных языков.

## Материалы исследования

Мировые тенденции, перспективные сценарии развития и использования новых коммуникационных интернет-технологий. Аналитический отчет компании «Ростелеком». 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://share.google/elun180dp5QOM6Fnc> (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-бот онлайн-школы РКИ MyRUSKey. [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/MyRUSkeybot> (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-канал «Кафедра РКИ». [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/kafedrarki> (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-канал «ПРОСТРАНСТВО РКИ». [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/rkiprospace> (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-канал «Мастерская РКИ». [Электронный ресурс]. URL: [https://t.me/rki\\_dlya\\_uchiteley](https://t.me/rki_dlya_uchiteley) (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-канал «По-нашему, по-русски». [Электронный ресурс]. URL: [https://t.me/rutime\\_online](https://t.me/rutime_online) (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-канал «PRO преподавание». [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/rkichannel> (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-канал «Поговорим про РКИ». [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/prorki> (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-канал «ЮLang». [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/youlangru> (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-канал «Институт Пушкина». [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/pushkininstitute> (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-канал «РКИ в СПбГУ». [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/russian4foreignersspbu> (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-канал «ТРКИ TORFL». [Электронный ресурс]. URL: [https://t.me/torfl\\_spbu](https://t.me/torfl_spbu) (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-канал «Матрешка и РКИ». [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/RussianLanguageForForeigners> (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-канал «Russian With Max official channel». [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/RussianWithMax> (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-канал «Russian for lunch русский язык». [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/russianforlunch> (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-канал «Давай о русском. РКИ». [Электронный ресурс]. URL: [https://t.me/davai\\_o\\_russkom](https://t.me/davai_o_russkom) (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-канал «О русском по-русски». [Электронный ресурс]. URL: [https://t.me/orusskomporusski\\_official](https://t.me/orusskomporusski_official) (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-чат «Преподаватели РКИ. Чат». [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/teachrussian> (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-чат «RKI Talks». [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/rkitoday> (дата обращения: 12.10.2025).

TG-Stat. Аналитика Telegram-каналов и чатов. [Электронный ресурс]. URL: <https://tgstat.com/ru/analytics> (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-чат «Будни РКИ». [Электронный ресурс]. URL: [https://t.me/budni\\_rki](https://t.me/budni_rki) (дата обращения: 12.10.2025).

Telegram-чат «РКИ. Русский язык. Вакансии. Учеба». [Электронный ресурс]. URL: [https://t.me/RKI\\_rabota](https://t.me/RKI_rabota) (дата обращения: 12.10.2025).

## Список литературы

1. Азимов Э.Г., Кулибина Н.В., Ван В. Лингводидактический потенциал социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. 2023. Т. 21. №2. С. 133–147.
2. Алешина А.Б. Методический потенциал креативных заданий при обучении РКИ в мессенджере // Русский язык за рубежом. 2022. №2. С. 72–80.
3. Афанасьева А.Г. Потенциал телеграм-канала преподавателя университета для развития имиджа вуза // Филология: научные исследования. 2024. №10. С. 58–65.
4. Биккулова О.С., Ивкина М.И. Чат-бот в методике преподавания РКИ // Мир русского слова. 2021. №1. С. 91–96.
5. Гришкова Л.В. Мобильные инструменты в обучении РКИ // Вестник Марийского государственного университета. 2024. Т. 18. №2. С. 166–174.
6. Гуторова Н.А. Особенности общения преподавателя и студента в социальных сетях: этический аспект // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2019. №2(32). С. 7–16.
7. Дрейфельд О.В. Функциональные возможности социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному. [Электронный ресурс] // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2024. №3(233). URL: <https://vestnik.tspu.ru/archive>.

html?year=2024&issue=3&article\_id=9116&ysclid=mlti7xrpr162072893 (дата обращения: 12.10.2025).

8. Дускаева Л.Р. Речевая организация метатекста телеграм-поста // Вестник Московского государственного университета. Серия: Журналистика. 2023. №1(48). С. 30–65.

9. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.

10. Кириллов А.Г. Трансформация жанра блога в программах обмена мгновенными сообщениями // Жанры речи. 2017. №2(16). С. 260–267.

11. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: когнитивные исследования. М., 2012.

12. Кушнерук С.Л. Telegram как социально-политическое и языковое явление: география и проблематика новейших исследований // Политическая лингвистика. 2023. №4(100). С. 12–24.

13. Кушнерук С.Л. Телеграм-дискурс как формат цифровой коммуникации // Медиалингвистика. 2024. Т. 11. №3. С. 300–324.

14. Лебедева М.Ю. Векторы цифровой трансформации лингводидактики // Русский язык за рубежом. 2023. №1(296). С. 55–64.

15. Макеева Е.В. Цифровой этикет в преподавании русского языка как иностранного. Педагогический дискурс: в современной научной парадигме и образовательной практике: материалы III Всероссийской конференции. М., 2023. С. 224–229.

16. Михеев Т.В. Лингвистические особенности новых медиа (формат социальной сети Telegram) // Тенденции развития науки и образования. 2023. №97-4. С. 99–101.

17. Молчановский В.В. Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя русского языка как иностранного. Научные исследования и разработки. [Электронный ресурс] // Современная коммуникативистика. 2017. Т. 6. №5. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/17995/view?ysclid=mltin0antt190364135> (дата обращения: 12.10.2025).

18. Некрылова В.П. Презентация русского языка как иностранного в социальных сетях и ее использование в рамках игрового обучения // Вестник литературного института им. А.М. Горького. 2023. №2-3. С. 207–212.

19. Олянич А.В. Презентационная теория дискурса: монография. Волгоград, 2004.

20. Попова Т.Т., Колесова Д.В., Анциферова О.В., Ерофеева И.Н., Афанасьева Н.А., Косарева Е.В., Щукина К.А. Телеграм-канал как средство lifelong learning для преподавателя РКИ // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература: изучение и преподавание. 2022. №3(11). С. 31–39.

21. Ромашова И.П. Корпоративные СМИ как новые медиа // Коммуникативные исследования. 2015. №3(5). С. 17–42.

22. Селезнева Л.В., Северская О.И. Эффективная бизнес-коммуникация. «Волшебные таблетки» для деловых людей. М., 2019.

23. Труханова Д.С. Площадки для коммуникации профессионального сообщества преподавателей РКИ // Русский язык в странах СНГ: положение, функционирование, коммуникация: сборник материалов конгресса. В 3-х ч. М., 2022. С. 141–143.

24. Шуйская Ю.В. Лингвистические особенности дискурса телеграм-каналов как нового типа медиа // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. 2023. №3. С. 45–57.

25. Hussein S.F.F., Rashid R.A., Azizan M. and Alali O.M.M.A discourse analysis of teachers' messages in social and sunocial WhatsApp groups // Frontiers in communication. Sec. Psychology of Language. 2022. №7. P. 1–11.

26. Laiby Th., Subramanya Bh. A comprehensive overview of telegram services – a case study // International journal of case studies in business, IT and Education. 2022. №6(1). P. 288–301.

27. Petrova O., Belyakova I. Messaging apps in teacher-parent digital communication // Media Education (Mediaobrazovanie). 2024. №20(2). P. 261–272.

28. Redecker C. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Luxembourg, 2017.

29. Selezneva L.V. Subject positioning in marketing discourse // Discourse-P. 2023. №21(1). P. 98–109.

30. Sturm E., Quaynor L.A. Window, mirror, and wall: how educators use twitter for professional learning // Research in social sciences and technology. 2020. №5(1). P. 22–44.

31. Warner C., Chen H. Designing talk in social networks: what Facebook teaches about conversation // Language learning & technology. 2017. №21(2). P. 121–138.

1. Azimov E.G., Kulibina N.V., Van V. Lingvodidakticheskiy potencial social'nyh setej v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // *Rusistika*. 2023. T. 21. №2. S. 133–147.
2. Aleshina A.B. Metodicheskiy potencial kreativnyh zadaniy pri obuchenii RKI v messendzhere // *Russkiy yazyk za rubezhom*. 2022. №2. S. 72–80.
3. Afanas'eva A.G. Potencial telegram-kanala prepodavatelya universiteta dlya razvitiya imidzha vuza // *Filologiya: nauchnye issledovaniya*. 2024. №10. S. 58–65.
4. Bikkulova O.S., Ivkina M.I. Chat-bot v metodike prepodavaniya RKI // *Mir russkogo slova*. 2021. №1. S. 91–96.
5. Grishkova L.V. Mobil'nye instrumenty v obuchenii RKI // *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024. T. 18. №2. S. 166–174.
6. Gutorova N.A. Osobennosti obshcheniya prepodavatelya i studenta v social'nyh setyah: eticheskiy aspekt // *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*. 2019. №2(32). S. 7–16.
7. Drejfel'd O.V. Funkcional'nye vozmozhnosti social'nyh setej v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. [Elektronnyj resurs] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2024. №3(233). URL: [https://vestnik.tspu.ru/archive.html?year=2024&issue=3&article\\_id=9116&ysclid=mlti7xrpr162072893](https://vestnik.tspu.ru/archive.html?year=2024&issue=3&article_id=9116&ysclid=mlti7xrpr162072893) (data obrashcheniya: 12.10.2025).
8. Duskaeva L.R. Rechevaya organizatsiya metateksta telegram-posta // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: *Zhurnalistika*. 2023. №1(48). S. 30–65.
9. Karasik V.I. *Yazykovo-lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd, 2002.
10. Kirillov A.G. Transformatsiya zhanra bloga v programmah obmena mgnovennymi soobshcheniyami // *Zhanry rechi*. 2017. №2(16). S. 260–267.
11. Kubryakova E.S. V poiskah sushchnosti yazyka: kognitivnye issledovaniya. M., 2012.
12. Kushneruk S.L. Telegram kak social'no-politicheskoe i yazykovo yavlenie: geografiya i problematika novejshih issledovanij // *Politicheskaya lingvistika*. 2023. №4(100). S. 12–24.
13. Kushneruk S.L. Telegram-diskurs kak format cifrovoj kommunikacii // *Medialingvistika*. 2024. T. 11. №3. S. 300–324.
14. Lebedeva M.Yu. Vektory cifrovoj transformacii lingvodidaktiki // *Russkiy yazyk za rubezhom*. 2023. №1(296). S. 55–64.
15. Makeeva E.V. Cifrovoy etiket v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. *Pedagogicheskij diskurs: v sovremennoj nauchnoj paradigme i obrazovatel'noj praktike: materialy III Vserossijskoj konferencii*. M., 2023. S. 224–229.
16. Miheev T.V. Lingvisticheskie osobennosti novyh media (format social'noj seti Telegram) // *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2023. №97-4. S. 99–101.
17. Molchanovskij V.V. Professional'no-kommunikativnaya kompetentsiya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki*. [Elektronnyj resurs] // *Sovremennaya kommunikativistika*. 2017. T. 6. №5. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/17995/view?ysclid=mltin0antt190364135> (data obrashcheniya: 12.10.2025).
18. Nekrylova V.P. Prezentatsiya russkogo yazyka kak inostrannogo v social'nyh setyah i ee ispol'zovanie v ramkah igrovogo obucheniya // *Vestnik literaturnogo instituta im. A.M. Gor'kogo*. 2023. №2-3. S. 207–212.
19. Olyanich A.V. *Prezentacionnaya teoriya diskursa: monografiya*. Volgograd, 2004.
20. Popova T.T., Kolesova D.V., Anciferova O.V., Erofeeva I.N., Afanas'eva N.A., Kosareva E.V., Shchukina K.A. Telegram-kanal kak sredstvo lifelong learning dlya prepodavatelya RKI // *Professorskiy zhurnal*. Seriya: *Russkiy yazyk i literatura: izuchenie i prepodavanie*. 2022. №3(11). S. 31–39.
21. Romashova I.P. Korporativnye SMI kak novye media // *Kommunikativnye issledovaniya*. 2015. №3(5). S. 17–42.
22. Selezneva L.V., Severskaya O.I. *Effektivnaya biznes-kommunikatsiya. «Volshebnye tabletki» dlya delovyh lyudej*. M., 2019.
23. Truhanova D.S. Ploshchadki dlya kommunikacii professional'nogo soobshchestva prepodavatelej RKI // *Russkiy yazyk v stranah SNG: polozhenie, funkcionirovanie, kommunikatsiya: sbornik materialov kongressa*. V 3-h ch. M., 2022. S. 141–143.
24. Shujskaya Yu.V. Lingvisticheskie osobennosti diskursa telegram-kanalov kak novogo tipa media // *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura*. Seriya 6: *Yazykoznanie*. 2023. №3. S. 45–57.



***The specificity of the discourse of teachers of the Russian language  
as a foreign language in the virtual communicative space in Telegram***

*The peculiarities of professional discourse of teachers of the Russian language as a foreign language in the virtual communicative space in Telegram are considered. It is stated that this type of discourse is realized in the profession-oriented channels and chats, created by the teachers, students and institutional organizations, aimed at the exchange of professional information and self-presentation.*

*The considered discourse has the similarities to the oral and written informal communication and the institutional academic communication.*

**Keywords:** *virtual communication, digital discourse, professional communication of teachers, Telegram.*

(Статья поступила в редакцию 03.11.2025)



А.С. АЛБОРОВА

Москва

**«МЕЖДУ ОБАЯНИЕМ ИНТРИГИ И ПРЕДОЩУЩЕНИЕМ КАПКАНА»:  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ В РОМАНЕ У. ЭКО «МАЯТНИК ФУКО»**

*Исследуются особенности психологического времени в романе Умберто Эко «Маятник Фуко». На основании концепций времени в философии и психологии доказывается, что субъективное восприятие времени героями романа обнаруживает близость к экзистенциальному времени, «болезни бытия», меланхолии, это характерно для литературы постмодернизма.*

Ключевые слова: *психологическое время, экзистенциальный вакуум, переживание, ретроспекция, «Маятник Фуко».*

Психологическое время, как и время историческое, относится к «ценностной структуре» произведения [12, с. 88]. Однако в отличие от времени исторического, задающего внешние границы бытия героя, психологическое время подразумевает субъективное переживание физического времени (его длительности, интенсивности внутренних переживаний), перенесенное в сознание героя. Подобное понимание психологического времени традиционно возводится к «Исповеди» Августина, в которой впервые в истории развития европейской философской мысли временная протяженность обретает бытие не в материальном мире, а в структуре человеческого самосознания через акты памяти, созерцания и ожидания, формируя понятие *distentionis animi* («растяжение души») [1, с. 297].

Концепция длительности (*ladurée*), развитая в конце XIX века философом-интуитивистом А. Бергсоном в труде «Опыт о непосредственных данных сознания» (*Essai sur les données immédiates de la conscience*), представила «чистое» время как аутентичную продолжительность, глубинный пласт сознания, незамутненную текучесть внутреннего опыта, в котором прошлые состояния не следуют друг за другом, а взаимопроникают, образуя некое неразрывное органическое целое, характеризующееся имманентным творческим развитием. Согласно концепции Бергсона, модусом обнаружения длительности является память, так как именно в ней прошлое продолжает имманентно пребывать в настоящем. Иными словами, память содержательно идентична сознанию, совпадая с ним в протяженности [10, с. 64].

Концепция длительности А. Бергсона оказалась близка писателям-модернистам: М. Прусту, Дж. Джойсу, В. Вулфу, У. Фолкнеру. Как отмечает Г. Субботина, «постоянное «проявление», «высветление» прошлого в настоящем, поиск черт прошлого в настоящем... – это один из мотивов романа М. Пруста» [14, с. 6]. Н.И. Полторацкая, исследуя поиски путей переосмысления и обновления романного жанра Ж.-П. Сартром, обращает внимание, что последнего привлекала предпринятая Фолкнером и Джойсом «попытка обратиться к изображению особым образом пережитого психологического времени» [11, с. 43].

Психологическое время в художественном произведении является носителем эстетической и этической правды, так как именно в нем разворачиваются события внутренней жизни персонажа, прослеживается его духовная эволюция, совершается нравственный выбор, в нем преломляется уникальное восприятие героем объективной реальности, его переживание внутри сознания персонажа. Этот термин из области психологии представителями причинно-целевой концепции личности вслед за Л.С. Выготским понимается как единица психологического времени, «в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается, с другой стороны, представлено то, как я переживаю это, то есть все особенности личности и все особенности среды представлены в переживаниях» [3, с. 192]. Переживание – это возможность «овладения человеком временем своей жизни», которая предполагает расширение его границ, сохранение обретенного и предвидение будущего [Там же].

Психологическое время часто переплетено со временем экзистенциальным, которое имеет не субъективную, а онтологическую природу: предмет его измерений не длительность и темп, а качество и подлинность бытия, ответы на вопросы «Зачем?» и «Как я проживаю свой век?» Знаменитый австрийский психиатр В. Франкл фиксирует в своих трудах появление во второй половине XX века феномена экзистенциального вакуума, под которым подразумевается «переживание полного отсутствия или утраты конечного смысла существования, который сделал бы жизнь значимой» [16, с. 80]. Особенное развитие такая амальгама психологического и экзистенциального времени получила во второй половине XX в. в эстетической парадигме постмодернизма, когда был произведен «синтез возврата к прошлому и движения вперед» [9, с. 129].

Анализируя хронотоп постмодернистского романа, исследователь П. Сметхарст определяет психологическое время следующим образом: «...это время опыта, время бытия и становления, но также и памяти; время, в течение которого мы помним прошлое, но не будущее; время мечтаний и воображения» (“...the lived of experience; the time of being and becoming but also of memory; the time in which we remember the past, but not the future; dream time, imagination”) [24, с. 176].

Неосуществимость овладения временем – обыкновенная ситуация героя постмодернистского романа, своего рода «гонка за недостижимой целью» [20, с. 156]. Типичный герой постмодернистского романа одержим поисками ответов на вопросы: «Кто я?» [19, с. 34], «Где же мое время...?» [6, с. 165]. Мотивы амнезии, поисков пути, любви, смысла жизни, борьбы с небытием константны в постмодернистской прозе. В терминологии М. Мамардашвили, примененной им при размышлении над романом М. Пруста, над постмодернистским героем довлеет «незнание себя», ситуация «упрямой слепоты» или «мертвое», нереализованное время [8]. Доктор Перейра, герой романа А. Табукки «Утверждает Перейра» (“Sostiene Pereira. Una testimonianza”, 1994) почти физически ощущает мертвое время: «...в голову его пришла диковатая мысль, что, может, он и вовсе не живет, а вроде бы уже умер ...и на самом деле это никакая не жизнь, а только существование, притворившееся жизнью» [15, с. 138]. Подлинная жизнь обнаруживает себя в минувшем героев, которые живут, «проецируя себя в прошлое» [Там же], потому что воспоминания, в особенности детства, осознаются ими как единственно «настоящие» [18, с. 371], они сулят возможность овладения способностью переживания времени *hic et nunc*.

Проследим перечисленные особенности психологического времени в романе Умберто Эко «Маятник Фуко» (“Il pendolo di Foucault”, 1988), в котором сублимирование тремя друзьями-редакторами интеллектуальной и творческой энергии в создание Плана является отражением существования в условиях экзистенциального вакуума.

Действие романа «Маятник Фуко» отнесено к 1970–1984 гг., хотя изображаемое время, возникающее через воспоминания Якопо Бельбо и частично Казобона, раздвигает хронологические рамки до 1943 г. И рассказчик (Казобон), и главный герой (Яко-

по Бельбо) относят себя к «потерянному поколению» с той оговоркой, что любое поколение в какой-то мере потерянное, «все всегда рождаются не под своей звездой» [Там же, с. 63].

История Якопо Бельбо дана в восприятии рассказчика Казобона ретроспективно в форме воспоминания, внутреннего монолога о событиях последних трех дней, затем двадцати лет, далее сорокалетней давности. Иными словами, событийная часть романа вся вмещается в растяжение психологического «сейчас», в момент нахождения Казобона в загородном домике Бельбо, спустя день после трагической гибели последнего 23 июня в Музее искусств и ремесел. Эко выстраивает своеобразную матрицу времен, которая организует содержание памяти: «Я вспоминаю, что вспоминал вчера», – говорит Казобон [Там же, с. 29]. «Вчера», то есть 23 июня, выжидая в перископе, в музее, где он прятался от «одержимцев».

Время ожидания в преддверии смутно угадываемого рокового исхода, рокового будущего в состоянии страха, зажатости приводит к невероятной плотности времени в романе, в котором каждый взмах Маятника приходится на несколько страниц романа. «Скептицизм, сострадание, подозрение поочередно правили моими воспоминаниями», – говорит рассказчик, начиная историю о создании Плана, пытаясь воскресить в себе то же самое «состояние духа, раздираемое между обаянием интриги и предошущением капкана», чтобы не упустить нити собственной истории, собственной прожитой жизни, находясь в относительном и временном спокойствии [Там же, с. 60].

Вначале воспоминания в музее заполняли пустоту ожидания, связывали текущий момент с его прошлым, с открытиями, сделанными в файлах Якопо Бельбо, и предлагали очередную загадку: поверить в правду вымысла или нет. Казобон чувствует, что время ожидания тянется невыносимо долго («Я провел в субмарине два часа, показавшиеся веком» [Там же, с. 29]). Для передачи этой длительности Эко использует ретардацию и перечисление, описывая экспонаты музея («процессии самоходов, самосвалов, правых экипажей...» [Там же, с. 18].), то есть прибегает к излюбленному приему списков. Замедление и видимость порядка, одновременно привычка подходить к любой информации с точки зрения игры помогают Казобону установить «себя в некой отдаленной точке сознания» и оттуда начать рассказ [Там же]. Память обращает Казобона к моменту его поступления в университет и первой встрече с Бельбо, путешествию в Бразилию и возвращению, работе в издательство Гарамонд, увлечению историей тамплиеров, и, наконец, к созданию Плана тремя друзьями-редакторами.

Центральный герой романа Якопо Бельбо – несостоявшийся художник, «созерцатель Соппротивления», современник автора романа, в 1943 г. ему одиннадцать лет, по окончании войны – тринадцать [Там же, с. 131]. Именно его У. Эко одаривает наиболее лично значимыми воспоминаниями, в которых сохранен образ Соппротивления, приобретшего характерную для «места памяти» (выражение Пьера Нора) окраску утрачиваемого прошлого.

Как представитель послевоенного поколения, наблюдавший крушение идеи «второго Рисорджименто», так и не сумевший определить свое место в жизни Якопо Бельбо – образ собирательный, который обнаруживает черты, присущие герою постмодернизма: разочарованность, ощущение бессмысленности мира. «Болезнь бытия», экзистенциальный кризис, охвативший Якопо Бельбо, именуется в романе «una forma della melanconia» [22, с. 5]. Меланхолия, по замечанию К. Юханнссон, исторически обусловлена [21, с. 8]. В различные исторические периоды она предстает отчаянием, сплинном, ностальгией, тоской, усталостью, выгоранием, но в основе ее всегда лежит чувство потери, мучительная саморефлексия, ранимость, неудовлетворенность [Там же, с. 200–201]. С чем связано это чувство потери? Согласно З. Фрейду, разница между скорбью и меланхолией состоит в том, что для скорби характерна утрата объекта, наполнявшего

смыслом окружающий мир, при меланхолии же объект утраты неясен, находится в области собственного «Я», беднеет не мир, а само «Я» [17, с. 205–227].

Меланхолию Бельбо старательно укрывает под пологом сарказма, но внутренняя речь персонажа (его файлы в компьютере) обнажает симптомы его болезни: «письмобоязнь», «тоска по несбывшемуся творчеству», «интеллектуальная стыдливость» [18, с. 70, 80]. Образ наблюдателя героического прошлого, не участника Сопротивления, но всего лишь его «созерцателя» – маска, реакция, родившаяся в глубинах бессознательного личности героя У. Эко в ответ на духовно-нравственный вакуум, возникший в итальянском обществе. «Я опоздал родиться, – сетует Якопо Бельбо, не имея возможности доказать себе, что выбрал бы приверженность антифашистской идеологии. – Потенциально я мог стать предателем. Какое право могу я иметь говорить об истине и писать о ней для других?» [Там же, с. 131]. Он ощущает себя выброшенным из времени, принадлежащим к поколению проигравших, разочарованных, не сумевших доказать стойкость духа и приверженность высоким гражданским идеалам. Овладеть временем своей жизни, пережить всю его полноту в единстве прошлого, настоящего и будущего для Бельбо становится непосильной задачей.

Бельбо противопоставляет поколение «созерцателей Сопротивления» поколению Казобона, воинствующих активистов, внушивших ложные надежды на обновление морального облика Италии. Молодые, готовые сражаться за свои права, требующие, чтобы с ними считались, участвующие в студенческих бунтах 1967–1968-х гг., охвативших не только Италию, но и Францию, Германию, Польшу, иронично характеризуются Казобоном как «сплошные Маяковские и ни одного Живаго» [Там же, с. 78]. Казалось, они способны выволить страну из застывшего духовно-нравственного безвременья. Но надежда не оправдалась, и уже к середине 1970-х гг. многие из участников студенческого движения удовлетворились пассивной конформистской ролью в культуре, потребительством, сомнительными идеологиями. Вернувшийся из Бразилии Казобон не узнает родной Италии: «Уже не говорили о революции, говорили о Желании <...>, я в лесу посторонних мне лиц открывал те, знакомые лица, выживших, чуть запотевшие от моей опознавательной одышки: текстовик в рекламном агентстве, консультант по налоговым вопросам, торговец книгами в рассрочку – если раньше он пристраивал сочинения Че Гевары, ныне перешел на торговлю траволечением, буддизмом и астрологией» [Там же, с. 251–253]. В этом пассаже зафиксирована точная характеристика культурной атмосферы 1960–1970 гг., переданная через аллюзию к концепции «Желания», разработанную теоретиками постструктурализма (Делез и Гваттари), в которой социум предстает как взаимодействие машин, механизмов, а человек получает определение «желающая машина» [5, с. 93].

Как и всегда в творчестве У. Эко, в «Маятнике Фуко» безукоризненно соблюдается баланс между различными видами пафоса с помощью «иронического «заземления»: мотив автоматизма эпохи, рискующий стать трагическим, в романе траверсируется в линии Бельбо – Лоренца Пеллегрини [6, с. 90]. С любовью в Лоренцу Пеллегрини, воплощающей стихийное иррациональное начало, к Бельбо приходит «понимание эротизма автоматического мира, машины как космического тела и механической игрушки как магического заклинания» [18, с. 253]. На это же время приходится увлечение одним из первых компьютеров, получившим от Бельбо имя философа-мистика Абулафии.

Абулафия особенно ценна для фотографической памяти Бельбо, сохраняющей все до мельчайших подробностей, так как дарует мгновенное забвение, амнезию. Из файлов Бельбо известно, какого уровня совершенства способности к памятованию они с Диоталлеви достигли с помощью приемов мнемотехники, однако им так и не удалось избрести *arsoblivionalis*, сформулировать правила намеренного забвения, следовательно, им оказалась недоступна терапевтическая функция забвения, что позволило бы удалить из памяти события, причиняющие боль, тогда как механическая память Абулафии спо-

собна подарить мгновенное забвение одним нажатием кнопки на клавиатуре. Для Якопо Бельбо это открытие дарует мнимую надежду на избавление от довлеющего над ним чувства собственного бессилия.

Искусная память Якопо Бельбо воспроизводит события отрочества с «фотографической точностью» в течение многих лет, пока он скрывался от разочарованности «в вымыслах литературы» и «одержимцев» [Там же, с. 370]. Это его единственные «настоящие» воспоминания, которые хранятся в его памяти «как знаки реального мира», как зона «личного Комбре» и говорят «о единственных истинах, встреченных им на пути» [Там же, с. 371]. Как для героя М. Пруста, образ Комбре становится хранилищем сладостных воспоминаний детства, для Якопо Бельбо воспоминания связаны с периодом отрочества. В традициях послевоенной итальянской прозы, в которой обращение к поре детства, по мнению Н.Л. Гринчук, ассоциируется с «Золотым веком», подобно героям произведений Дж.Б. Анджолетти («Память», “La memoria”, 1949), В. Кардарелли («Вилла Тарантола», “Villa Tarantola”, 1948), Ч. Павезе (трилогия «Прекрасное лето», “La bellaestate”, 1950), Якопо Бельбо обращается к детству в надежде преодолеть затянувшееся состояние перманентного кризиса [4, с. 59]. Истинность его воспоминаний, таким образом, не связана с их фактуальностью, но скорее истинна в экзистенциальном смысле. Это время, когда он не знал меланхолии.

Веками меланхолия объяснялась преобладанием в организме черной желчи и только в Новое время получила «статус» болезни чувствительного человека, обусловленной властью над рассудком навязчивой идеи, требующей «морального лечения», воздействия на эмоциональное состояние больного, его чувства, привычки и страсти [13, с. 80–84]. Во впечатляющем исследовании, построенном на пересечении медицинского и литературного дискурсов, Ж. Старобинский приводит множественные попытки психиатров XVIII–XIX вв. вызволить больного меланхолией из искаженного мира, ускорить развязку бредового вымысла: декорации, костюмированное воссоздание точной копии навязчивой идеи больного; путешествия, породившие легионы «splenetic travellers», кочующих по Европе [Там же, с. 90–93, 110]. Меланхолию лечат на водах, мотовством, музыкальной терапией, горчичниками, запрещенными веществами, очищением желудка. К концу XIX века медицина, наконец, признает, что в выздоровлении и в попытках умерить суицидальные наклонности больных роль врача ничтожно мала, а способов наполнения организма жизненной силой не существует [Там же, с. 143].

В романе У. Эко своеобразным способом исцеления от меланхолии разочарованному послевоенному поколению второй половины XX в. представляется символ маятника Леона Фуко. «Мысль о том, что все течет, но при этом у вас над головою – единственная стабильная точка универсума... В ком нет веры, тем это позволяет снова обрести Бога» [18, с. 269]. Но наваждение Маятника, преследующее Бельбо, было лишь отражением той самой утраченной части, без которой обеднело его собственное «Я», утратой момента пережитой эпифании, мгновения лирического откровения. Этот способ открытия художником глубинной души вещей в миг благодати, возможность воплотить это видение в художественный образ был дан Бельбо и был потерян. Вытесненная в бессознательное утрата преследует его в снах: «Я пробуждаюсь со вкусом проваленной встречи. Не могу смириться с тем, что не знаю, что же я потерял» [Там же, с. 417]. Творческая энергия Бельбо, растроченная на составление Плана, переписывание истории и разжигание коллективного безумия, предредила трагический исход.

В 2004 году появился роман У. Эко «Тайнственное пламя царицы Лоаны» (“La Misteriosa Fiamma della Regina Loana”), в финальной фразе которого (“Perché il sole si sta facendo nero?” [23, с. 445]) возникает аллюзия на «черное солнце меланхолии» в сонете Ж. де Нерваля “El Desdichado”. «Герой разрушенного прошлого, El Desdichado, принадлежит истории, но проваленной истории. Его прошлое без будущего – это не историческое прошлое: это лишь память, упорствующая именно потому, что она лишена будуще-

го» [7, с. 161]. Герой романа «Таинственное пламя царицы Лоаны» Джамбаттиста Бодони (Ямбо) – антиквар-букинист, потерявший память в результате инсульта, так же упорствует в восстановлении памяти о собственном прошлом, потому что без него не существует будущего. Мгновенная амнезия, казавшаяся Якопо Бельбо безусловным благом, героем романа «Таинственное пламя царицы Лоаны» осознается как утрата души, невозможность построить индивидуальную жизненную трансспективу: видеть прошлое, осознавать субъективное настоящее, планировать будущее. Бодони готов пройти долгий и тяжелейший путь в восстановлении собственного прошлого, терпеливо расследуя хитросплетения личной и коллективной памяти. Как и в «Маятнике Фуко», в романе значимым становится нечто сокрытое в глубинах бессознательного героя – вытесненный травматический опыт из области детства: смерть старшего товарища, лишившего себя жизни ради спасения дорогих ему людей. Бодони, как и Якопо Бельбо, ищет наиболее значимые воспоминания в поре детства и реконструирует опыт поколения, выросшего в эпоху фашизма и Второй мировой войны. Для Бодони значимо не забвение, но трепетное восстановление памяти и поиск фундаментальных непреходящих ценностей. Он становится историком собственного прошлого и тех «символических событий», из-за которых оказывается на границе реального и ирреального миров [Там же, с. 176]. В основании его ретрофлексии – готовность к самопожертвованию ради обретения утраченной любви, потому и открытый финал романа «Таинственное пламя царицы Лоаны» оставляет на душе светлое чувство обновления и надежды.

В «Маятнике Фуко», напротив, финал глубоко трагичен. Гиперинтерпретация, примененная Бельбо, Казобоном и Диоталлеви к историческому материалу, вызывает к жизни разрушительную силу фанатизма. Игры разума, пытающегося увязать в цепочку причинно-следственных связей хаотическое нагромождение фактов, выявить логическое объяснение бессмысленности современности, порождают лишь «одержимцев», уверовавших в существование Плана. Словами из «Анатомии меланхолии» Р. Бертона, предпосланными в качестве эпиграфа к одной из глав романа, У. Эко предупреждает не только своего героя, но и читателя о том, что не надо искать «знаков или провозвестий <...>, как большинство меланхоликов» [18, с. 261].

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что психологическое время в романе Умберто Эко «Маятник Фуко» представляет собой синтез памяти, воображения, переживания, поисков смысла жизни. Писатель показывает, что попытка подменить подлинное переживание жизни интеллектуальной игрой неизбежно ведет личность к экзистенциальной катастрофе.

### Список литературы

1. Аврелий Августин. Исповедь Блаженного Августина, епископа Гиппонского. М., 1991.
2. Бахтин М.М. Эпос и роман. СПб., 2000.
3. Головаха Е.И. Кронинк А.А. Психологическое время личности. М., 2008.
4. Гринчук Н.Л. Ностальгическое переживание в итальянской художественной литературе 1947–1951 гг. // Международный журнал исследований культуры. 2019. №3(36). С. 57–65.
5. Ильин И.П. Постмодернизм. Словарь терминов. М., 2001.
6. Котронео Р. Отрантно. СПб., 2003.
7. Кристева Ю. Черное солнце: депрессия и меланхолия. М., 2010.
8. Мамардашвили М. Психологическая топология пути. [Электронный ресурс]. URL: <https://web.archive.org/web/20110808222447/http://www.philosophy.ru/library/mmk/topology.html> (дата обращения: 13.12.2025).

9. Маньковская Н.Б. Феномен постмодернизма. Художественно-эстетический ракурс. М.; СПб., 2009.
10. Новиков Ю.Ю. Концепция времени в философии А. Бергсона // Пространство и Время. 2011. №1(3). С. 63–67.
11. Полторацкая Н.И. Меланхолия мандаринов. Экзистенциалистская критика в контексте французской культуры. СПб., 2000.
12. Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / под ред. Н.Д. Тмарченко. М., 2008.
13. Старобинский Ж. Чернила меланхолии. М., 2016.
14. Субботина Г.А. Концепция времени в произведениях М. Пруста и Ж.-П. Сартра. Чебоксары, 2008.
15. Табукки А. Утверждает Перейра. М., 2003.
16. Франкл В. Психотерапия и экзистенциализм. Избранные работы по логотерапии. М., 2023.
17. Фрейд З. Печаль и меланхолия. Психология бессознательного в 10 т. Т. 3. М., 2006.
18. Эко У. Маятник Фуко СПб., 2019.
19. Эко У. Пражское кладбище. М., 2018.
20. Эко У. Тайнственное пламя царицы Лоаны. СПб., 2008.
21. Юханнисон К. История меланхолии. О страхе, скуке и печали в прежние времена и теперь. М., 2011.
22. Eco U. Il Pendolo di Foucault. Milano, 2018.
23. Eco U. La misteriosa fiamma della regina Loana. Milano, 2004.
24. Smethurst P. The Postmodern Chronotope: Reading Space and Time in Contemporary Fiction. Amsterdam, 2000.

\* \* \*

1. Avrelij Avgustin. Isповed' Blazhennogo Avgustina, episkopa Gipponskogo. М., 1991.
2. Bahtin M.M. Epos i roman. SPb., 2000.
3. Golovaha E.I. Kronink A.A. Psihologicheskoe vremya lichnosti. М., 2008.
4. Grinchuk N.L. Nostal'gicheskoe perezhivanie v ital'yanskoj hudozhestvennoj literature 1947–1951 gg. // Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury. 2019. №3(36). S. 57–65.
5. Il'in I.P. Postmodernizm. Slovar' terminov. М., 2001.
6. Kotroneo R. Otrantno. SPb., 2003.
7. Kristeva Yu. Chernoe solnce: depressiya i melanholiya. М., 2010.
8. Mamardashvili M. Psihologicheskaya topologiya puti. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://web.archive.org/web/20110808222447/http://www.philosophy.ru/library/mmk/topology.html> (data obrashcheniya: 13.12.2025).
9. Man'kovskaya N.B. Fenomen postmodernizma. Hudozhestvenno-esteticheskij rakurs. М.; SPb., 2009.
10. Novikov Yu.Yu. Konceptiya vremeni v filosofii A. Bergsona // Prostranstvo i Vremya. 2011. №1(3). S. 63–67.
11. Poltorackaya N.I. Melanholiya mandarinov. Ekzistencialistskaya kritika v kontekste francuzskoj kul'tury. SPb., 2000.
12. Poetika: slovar' aktual'nyh terminov i ponyatij / pod red. N.D. Tamarchenko. М., 2008.
13. Starobinskij Zh. Chernila melanhologii. М., 2016.
14. Subbotina G.A. Konceptiya vremeni v proizvedeniyah M. Prusta i Zh.-P. Sartra. Cheboksary, 2008.
15. Tabukki A. Utverzhdaet Perejra. М., 2003.
16. Frankl V. Psihoterapiya i ekzistencializm. Izbrannye raboty po logoterapii. М., 2023.
17. Frejd Z. Pechal' i melanholiya. Psihologiya bessoznatel'nogo v 10 t. T. 3. М., 2006.
18. Eko U. Mayatnik Fuko SPb., 2019.
19. Eko U. Prazhskoe kladbishche. М., 2018.
20. Eko U. Tainstvennoe plamy caricy Loany. SPb., 2008.
21. Yuhannison K. Istoriya melanhologii. O straxe, skuke i pechali v prezhnie vremena i teper'. М., 2011.



***“Between the allure of intrigue and the foreboding of a trap”: psychological time in the novel “Foucault’s Pendulum” by Umberto Eco***

*The peculiarities of psychological time in the novel “Foucault’s Pendulum” by Umberto Eco are studied. On the basis of the concepts of time in Philosophy and Psychology it is substantiated that the subjective self-perception of time by the novel’s characters discovers the closeness to the existential time, “illness of being” and melancholy that is typical for postmodernism literature.*

*Keywords: psychological time, existential fire, existential vacuum, emotional experience, retrospection, “Foucault’s Pendulum”.*

(Статья поступила в редакцию 14.01.2026)



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Алборова  
Анжелика Сергеевна* – преподаватель кафедры отечественной и зарубежной литературы, Университет «Синергия». E-mail: alborovaanzhelika@gmail.com
- Апазиди  
Иван Дмитриевич* – аспирант кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. E-mail: apazidiid@my.msu.ru
- Астафурова  
Татьяна Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры иноязычной коммуникации и лингводидактики, Волгоградский государственный университет; профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Волгоградский государственный технический университет. E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Аюпова  
Нуржамал Анатольевна* – учитель начальных классов, Старополтавская средняя школа Старополтавского района Волгоградской области. E-mail: n\_anaeva@mail.ru
- Бегидова  
Светлана Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и туризма, Адыгейский государственный университет. E-mail: begidovasn@mail.ru
- Белицкий  
Максим Викторович* – доцент кафедры вокально-хорового и хореографического образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Белозерцев  
Евгений Петрович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: belozercev\_e@mail.ru
- Глазов  
Сергей Юрьевич* – доктор физико-математических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: glazov@vspsu.ru
- Глубокова  
Елена Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. E-mail: englubokova@gmail.com
- Головина  
Инна Валентиновна* – кандидат химических наук, доцент, начальник управления взаимодействия с педагогическими вузами, Государственный университет просвещения. E-mail: igolovina1@yandex.ru
- Гришина  
Анастасия Викторовна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Севастопольский экономико-гуманитарный институт. E-mail: Nast\_kostsova@mail.ru
- Диков  
Роман Викторович* – кандидат физико-математических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: romanodc@yandex.ru

- Донскова  
Елена Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: donskova.lena@yandex.ru
- Евдокимова  
Елена Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: Ewdokimowa2003@yandex.ru
- Елтанская  
Елена Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной коммуникации и лингводидактики, Волгоградский государственный университет. E-mail: yeltanskaya@mail.ru
- Жданович  
Павел Борисович* – кандидат физико-математических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: pbzhd@yandex.ru
- Зайцев  
Никита Александрович* – аспирант, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. E-mail: karlshilder1854@yandex.ru
- Капалыгина  
Ирина Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры естественных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы. E-mail: kapalygina\_ii@grsu.by
- Колесникова  
Александра Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. E-mail: alex\_wd@mail.ru
- Косцова  
Мария Викторовна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Севастопольский государственный университет. E-mail: mashasev@mail.ru
- Кулибина  
Наталья Владимировна* – доктор педагогических наук, профессор, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина.
- Курьшева  
Екатерина Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nedotikomka15@mail.ru
- Кустова  
Ольга Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. E-mail: o\_kustova@mail.ru
- Левицкий  
Михаил Львович* – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, Академик секретарь Отделения философии образования и теоретической педагогики. E-mail: oped-rao2017@mail.ru
- Локтюшина  
Елена Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: lealok@gmail.com
- Лыкова  
Екатерина Юрьевна* – кандидат биологических наук, доцент кафедры физиологии человека и животных, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. E-mail: Eekaterina\_lykova@mail.ru
- Лыкова  
Елена Юрьевна* – кандидат исторических наук, доцент, Российский университет транспорта. E-mail: El\_lyck@mail.ru

- Манонзода Фарангис* – преподаватель кафедры современного русского языка факультета русской филологии, журналистики и медиатеchnологий, Российско-Таджикский (Славянский) университет. E-mail: manonzodaf@mail.ru
- Марченко Анастасия Юрьевна* – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и культурологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: sundayk@inbox.ru
- Морозова Анастасия Руслановна* – аспирант, Адыгейский государственный университет.
- Олейник Марина Алексеевна* – доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры вокально-хорового и хореографического образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: marolejn@yandex.ru
- Писарева Светлана Анатольевна* – доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. E-mail: spisareva@yandex.ru
- Розар Артем Александрович* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: rozar.artem@yandex.ru
- Савва Наталия Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: ns142005@yandex.ru
- Семенова Елена Юрьевна* – старший преподаватель кафедры теоретической физики и астрономии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. E-mail: semenova-elena@yandex.ru
- Сергеев Алексей Николаевич* – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Скахина Полина Николаевна* – аспирант, старший преподаватель кафедры психологии, педагогики и социальной работы, Вологодский государственный университет. E-mail: p.skakhina@yandex.ru
- Тихоненков Николай Иванович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: tutor@vsru.ru
- Труханова Дарья Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина. E-mail: trukhanova.dasha@yandex.ru
- Тряпицына Алла Прокофьевна* – доктор педагогических наук, академик РАО, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. E-mail: triap2006@yandex.ru

- Усольцев  
Вадим Леонидович* – кандидат физико-математических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: [usl2004@mail.ru](mailto:usl2004@mail.ru)
- Федорова  
Наталья Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный экономический университет. E-mail: [natajfedorova@rambler.ru](mailto:natajfedorova@rambler.ru)
- Харламова  
Татьяна Александровна* – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: [tanja0909@yandex.ru](mailto:tanja0909@yandex.ru)
- Цзян Цюли* – доктор филологических наук, профессор института иностранных языков, Синьцзянский университет. E-mail: [331036339@qq.com](mailto:331036339@qq.com)



## INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandra Kolesnikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Lomonosov Moscow State University, E-mail: alex\_wd@mail.ru
- Aleksey Sergeev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Alla Tryapitsyna* – Advanced PhD (Pedagogy), Academician of the Russian Academy of Education, Professor, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: triap2006@yandex.ru
- Anastasiya Grishina* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of General Psychology, Sevastopol Institute of Economics and Humanities, e-mail: nast\_kostsova@mail.ru
- Anastasiya Marchenko* – PhD (Philosophy), Associate Professor, Department of Philosophy and Culture Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: sundayk@inbox.ru
- Anastasiya Morozova* – Post Graduate Student, Adyge State University.
- Anzhelika Alborova* – Lecturer, Department of National and Foreign Literature, University “Synergy”, E-mail: alborovaanzhelika@gmail.com
- Artem Rozar* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: rozar.artem@yandex.ru
- Darya Trukhanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Pushkin State Russian Language Institute, E-mail: trukhanova.dasha@yandex.ru
- Ekaterina Kuryshева* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nedotikomka15@mail.ru
- Ekaterina Lykova* – PhD (Biology), Associate Professor, Department of Human and Animal Physiology, Saratov State University, E-mail: Eckaterina\_lykova@mail.ru
- Elena Donskova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: donskova.lena@yandex.ru
- Elena Eltanskaya* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Language Communication and Linguodidactics, Volgograd State University, E-mail: yeltanskaya@mail.ru
- Elena Evdokimova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: Ewdokimowa2003@yandex.ru
- Elena Glubokova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching of Continuous Pedagogical Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: englubokova@gmail.com

- Elena Loktyushina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: lealok@gmail.com
- Elena Lykova* – PhD (History), Associate Professor, Russian University of Transport, E-mail: El\_lyck@mail.ru
- Elena Semenova* – Senior Lecturer, Department of Theoretical Physics and Astronomy, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: semenova-elena@yandex.ru
- Evgeniy Belozertsev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of General Pedagogy, Honoured Scientist of the Russian Federation, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: belozercev\_e@mail.ru
- Farangis Manonzoda* – Lecturer, Faculty of Modern Russian Language, Department of Russian Philology, Journalism and Mediatechnologies, Russian-Tajik (Slavonik) University, E-mail: manonzodaf@mail.ru
- Inna Golovina* – PhD (Chemistry), Associate Professor, Head of the Department of Management of Cooperation with Pedagogical Universities, Federal State University of Education, E-mail: igolovina1@yandex.ru
- Irina Kapalygina* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Natural-Science and Linguistic Disciplines and their Teaching Methods, Yanka Kupala State University of Grodno. E-mail: kapalygina\_ii@grsu.by
- Ivan Apazidi* – Post Graduate Student, Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Lomonosov Moscow State University, E-mail: apazidiid@my.msu.ru
- Jiang Qiuli* – Advanced PhD (Philology), Professor, Institute of Foreign Languages, Xinjiang University, E-mail: 331036339@qq.com
- Maksim Belitsky* – Associate Professor, Department of Vocal-Choreographic and Art Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Marina Oleynik* – Advanced PhD (Philosophy), PhD (Pedagogy), Professor, Department of Vocal-Choreographic and Art Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: marolejn@yandex.ru
- Mariya Kostsova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Sevastopol State University, e-mail: mashasev@mail.ru
- Mikhail Levitsky* – Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Academic secretary of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy, E-mail: oped-rao2017@mail.ru
- Nataliya Fedorova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Saint-Petersburg State Economic University, E-mail: natajfedorova@rambler.ru
- Nataliya Savva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: ns142005@yandex.ru

- Natalya Kulibina* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Pushkin State Russian Language Institute.
- Nikita Zaytsev* – Post Graduate Student, Pushkin State Russian Language Institute, E-mail: karlshilder1854@yandex.ru
- Nikolay Tikhonenkov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: tutor@vspu.ru
- Nurzhamal Ayupova* – Primary School Teacher, Staropoltavskaya Secondary School of the Staropoltavsky district of the Volgograd region, E-mail: n\_anaeva@mail.ru
- Olga Kustova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Translation, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: o\_kustova@mail.ru
- Pavel Zhdanovich* – PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: pbzhd@yandex.ru
- Polina Skakhina* – Post Graduate Student, Senior Lecturer, Department of Psychology, Pedagogy and Social Work, Vologda State University, E-mail: p.skakhina@yandex.ru
- Roman Dikov* – PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: romanodc@yandex.ru
- Sergey Glazov* – Advanced PhD (Physical and Mathematical Sciences), Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: glazov@vspu.ru
- Svetlana Begidova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Social Work and Tourism, Adyghe State University, E-mail: begidovasn@mail.ru
- Svetlana Pisareva* – Advanced PhD (Pedagogy), the Corresponding member of the Russian Academy of Education, Professor, Department of Theory and Methods of Teaching of Continuous Pedagogical Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: spisareva@yandex.ru
- Tatyana Astafurova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Foreign Language Communication and Linguodidactics, Volgograd State University; Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University, E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Tatyana Kharlamova* – Senior Lecturer, Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: tanja0909@yandex.ru
- Vadim Usoltsev* – PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: usl2004@mail.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. Шукин*, 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