



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА



•  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№3 (206)**  
**2026**



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№3 (206)

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

- НОВИКОВ С.Г., БУРЛУЦКИЙ А.И. Формирование социокультурной идентичности советских школьников между Гражданской и Великой Отечественной войнами: краткий историографический обзор..... 4
- ЕКЖАНОВА Е.А. Формирование базовых компонентов деятельности как фундамент доступной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья ..... 10
- СЕМЕНЮК Т.В., КАЛУГИНА Н.А. Формирование профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин: описание этапов формирующего эксперимента..... 17
- ТЕРМЫШЕВА Е.Н. Анализ понятия «персонификация» в контексте высшего образования ..... 23
- ГНЕДАЯ И.А., КИРИЛЛОВА О.С., РАМЗАЕВА Е.Н. Художественно-проектная деятельность как средство эстетического воспитания взрослых ..... 31
- ФУРЯЕВА Т.В. Трансформация содержания социально-педагогической подготовки студентов к работе с людьми, имеющими риски социальной эксклюзии: концептуальный подход..... 36
- АЛТУХОВА Т.А., ШИНКАРЕВА Л.В., РОССИЙСКАЯ Е.Н. Результаты изучения научной дискурсивной компетенции будущих учителей-логопедов (на примере рукописи научной статьи) ..... 42

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. Воркачѳв*  
*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. Пурышева*  
*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*

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

- ОБЪЕЩЕНКО Т.Е. Психолого-педагогические детерминанты формирования семейных ценностей у студенческой молодежи: интегративная роль межпоколенческих связей .....53
- КУЛИКОВА Н.Ю., ДАНИЛЬЧУК Е.В., СЕРГЕЕВ А.Н. Подготовка будущего учителя информатики к организации совместной деятельности обучающихся в условиях сетевого взаимодействия .....60
- ЗАВЬЯЛОВА А.Е. Воспитательный потенциал русского музыкального фольклора как междисциплинарный феномен .....72
- АЛЕКСЕЕВА Т.Н. Особенности практической подготовки студентов педагогического колледжа в контексте компетентностного подхода .....79
- ТРУТНЕВА Т.В. Создание учебного пособия по английскому языку для слушателей-бакалавров образовательных организаций МВД России как методическая задача .....85
- ЯКОВЕНКО К.С., ГАРАЕВ Р.Н., ГАТАУЛЛИН Р.М. Самооценка готовности учителей естественно-научного цикла к интеграции ИКТ в образовательный процесс .....92
- НАВОЛОКИНА М.С. Теоретические подходы к профессиональному саморазвитию педагога в области работы с несовершеннолетними с девиантным поведением в России .....100

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

- МАМОНТОВА К.В. Методологический потенциал понятия «интеллектуально-творческие способности воспитанников с особенностями психофизического развития» .....106
- КУРЕНКОВА А.С. Теоретические основы формирования целеполагания у младших школьников: философский, психологический и педагогический аспекты .....114
- АСТАНОВА Н. Модель тьюторского сопровождения иностранных учащихся в системе довузовской подготовки: структура, функции, результаты .....121
- УРАЗОВА Е.А., ФИЛИПЧЕНКО С.Н. Развитие творческой одаренности на занятиях хореографии старших дошкольников в системе дополнительного образования .....130
- ГЕШКО О.А. Современные вызовы профессиональной компетентности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями .....135

Перевод на английский язык  
А.С. Караваевой.

Подписано в печать  
20.04.2026.

Формат 60×84/8.  
Бум. офс. Уч.-изд. л. 22  
Тираж 1000 экз.

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

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

Отпечатано в типографии  
ИП Миллер Андрей Георгиевич  
400066, Волгоград,  
пр. им. В.И. Ленина, 27.  
Заказ №20/04/1

Выход в свет  
13.05.2026.

Цена свободная

12+

© Волгоградский государственный  
социально-педагогический  
университет, 2026

ФЕДЮШИНА У.И. Особенности внедрения модели воспитательной работы в инклюзивной образовательной организации ..... 142

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

ЕГОРОВ В.О., ТАРАСЮК Н.А. Содержательные и процессуальные аспекты обучения профессионально-ориентированной методической терминологии студентов факультета иностранных языков ..... 149

ДМИТРИЕВА О.А., БЛИНОВА И.С. Интегративная методология конкурентного анализа продвижения иностранных языков в странах Африки ..... 156

БЛИНОВА И.С. Особенности проектирования модели образовательной деятельности для продвижения обучения на русском языке в Республике Мозамбик ..... 163

ЛУГОВСКАЯ Е.Г. Эвристический потенциал транскультурной лингвоконцептуальной модели полиязычного сообщества и моделирования его социально-коммуникативной системы: опыт диагностики стратегических ниш продвижения РКИ в странах Южной Африки ..... 169

СЕМЕНОВА С.И., КОРЕНЕЦКАЯ И.Н. Лингвистические проблемы перевода гистологической терминологии и способы их преодоления в курсе иностранного языка для студентов-медиков ..... 178

ТАРАСЮК Н.А., НИКОЛАЙЧУК Е.А., ЕПИШЕВ А.В. Методика обучения китайскому языку будущих лингвистов на основе активизации когнитивных механизмов студентов (на примере обучающихся по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» направленность (профиль) «Теория и методика иноязычного образования (английский и китайский языки)») ..... 188

ЛОГАЧЕВА М.И., РЯБКОВА Е.С. Степень вовлеченности студентов и преподавателей в процесс изучения английского языка с использованием искусственного интеллекта без потери «человеческого элемента» ..... 193

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

КУЗЬМИНА Е.В. Экзистенциальная география Петербурга в прозе Д.В. Григоровича ..... 199

Сведения об авторах ..... 208

Information about authors ..... 211

Состав редакционной коллегии ..... 215

Состав научно-редакционного совета ..... 216

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**С.Г. НОВИКОВ,  
А.И. БУРЛУЦКИЙ**  
*Волгоград*

### **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВЕТСКИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕЖДУ ГРАЖДАНСКОЙ И ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНАМИ: КРАТКИЙ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР**

*Посредством анализа исследований представителей социально-гуманитарных наук выделены группы публикаций, рассматривающих различные аспекты формирования у школьников советской идентичности в 1921–1941 гг. Определены дальнейшие перспективы изучения данной научной проблемы.*



*Ключевые слова: советскость, социокультурная идентичность, историография, образовательное пространство, воспитание школьников.*

Сегодня Россия, как и многие социокультурные общности незападного мира, оказалась перед угрозой утраты своей культурной уникальности. Эта опасность проистекает из использования государствами ядра мир-системы культуры в качестве орудия своего геополитического доминирования. В результате этого в развернувшейся конкурентной борьбе за достойное место в планетарном сообществе XXI в. культурная инаковость становится важнейшим фактором сопротивления России давлению глобальных акторов (государств, надгосударственных структур), выражающих интересы элит «коллективного Запада».

Вероятность растворения российской социокультурной общности в иных социокультурных структурах увеличится многократно в том случае, если национальная система образования не будет иметь среди своих первоочередных задач формирование у подрастающих поколений чувства «российскости» – принадлежности к социокультурной общности, имеющей тысячелетнюю историю, своеобразную систему ценностей и соответствующий ей образ мира. Данная задача образования приобретает исключительный статус в многонациональной стране, населенной людьми, принадлежащими к различным религиозным конфессиям и утратившими после крушения СССР прежнюю идентичность («советский народ»).

Современные субъекты государственного управления отечественным образованием, определяющие его стратегию, осознают судьбоносность решения названной задачи, что находит отражение в соответствующих нормативно-правовых актах. Так, о необходимости формирования у детей «чувства причастности к историко-культурной общности русского народа и судьбе России» говорится в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [17]. На важность для будущего страны укрепления «общероссийской гражданской идентичности и единства многонационального народа Российской Федерации (русской нации)» указывается в «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [15]. Этот тезис отражен и в «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [16].

Поскольку задача формирования социокультурной идентичности не в первый раз за последние сто лет встает перед отечественным образовательным сообществом, постольку внимание всех «заинтересованных лиц» (государственных органов управления образованием, педагогов, общественных и политических деятелей) обращается к соответствующему историко-педагогическому опыту: к тому, как в иные *переломные* эпохи истории страны формировалась социокультурная идентичность юных поколений соотечественников. Особый интерес вызывает образовательная деятельность, осуществлявшаяся в период между двумя войнами: Гражданской и Великой Отечественной. Это было время, когда в нашей стране активно формировалась новая общность «советский народ».

Неслучаен тот интерес, который проявляют специалисты в области социально-гуманитарных наук к исследованию названной проблемы. Все публикации, посвященные формированию социокультурной идентичности школьников в 1921–1941 гг., можно условно объединить в четыре группы. К *первой группе* работ относятся исследования феномена социокультурной идентичности (Л.М. Захарова, Л.П. Дормидонтова, К.Э. Разлогов, А.Н. Махинин, В.С. Остапенко, А.В. Святославский, М.В. Шакурова, Э. Эриксон, К. Юнг и др). Важным для нас является замечание К.Э. Разлогова о том, что в доиндустриальную эпоху для подавляющего большинства «населения земного шара была одна определенная идентичность, связанная с кровью, т.е. с тем, от кого человек родился, с почвой, с тем местом, где он живет и с верой, тем вероисповеданием, которое господствовало и господствует на данной территории» [18, с. 33]. И лишь вследствие индустриализации и роста миграции населения увеличивается значение идентичности, не связанной с региональным или же этническим происхождением. Согласимся также с ученым в том, что социокультурная идентичность представляет собой отождествление и принятие субъектом ценностей и норм того или иного культурного сообщества. Нельзя не заметить, что современные исследователи признают значение социального окружения для формирования социокультурной идентичности, наличие в процессе ее обретения определенных этапов. В частности, Л.М. Захарова и Л.П. Дормидонтова выделяют виды («уровни») идентификации (личностный, социальный и цивилизационный) [6]. Данные исследователи следуют за Э. Эриксоном, который ввел в научный оборот понятие «идентичность» и выделил индивидуальный, личностный и социальный уровни феномена, им отражаемого [25]. По справедливому заключению Е.Д. Жуковой и Р.А. Гильмияновой, необходимость в идентичности проистекает из стремления человека к упорядоченности своей жизнедеятельности, предполагающей добровольное освоение им принятых в данном сообществе элементов сознания, вкусов, привычек, образцов поведения, ценностных ориентаций и пр. [5, с. 142]. Нельзя не признать справедливости вывода, содержащегося в работе Г.М. Галмаговой и М.Н. Кокаревич, о том, что социокультурная идентичность, являясь «модусом укоренения человека в социокультурной среде, основанием иерархии форм идентичности», «постоянно эволюционирует и трансформируется» под влиянием множества факторов и реалий развития социума [4, с. 48, 52]. М.В. Шакурова обращает внимание на то влияние, которое оказывает на групповую идентичность индивида сложившаяся у него картина мира. В свою очередь группа воронежских ученых (А.Н. Махинин, М.В. Шакурова, В.С. Остапенко) указывает на ту роль, которую играет в формировании современной российской идентичности политика идентичности и соответствующие педагогические практики [9].

Ко *второй группе* принадлежат исследования, осмысляющие феномен, отражаемый понятием «образовательное пространство» (Б.Л. Вульфсон, С.В. Иванова, В.В. Краевский, Т.В. Кружилина, И.А. Маланов, А.М. Новиков, Ю.В. Сенько, И.Г. Шендрик и др.). У одних авторов данное понятие употребляется метафорически. У других – как синоним понятия «образовательная среда». У третьих – как аспект социального пространства (наряду с экономическим, политическим пространствами и т.д.). Убедительной нам представляется логика анализа названного понятия, изложенная в монографии

С.В. Ивановой и О.Б. Иванова. Исследователи, опираясь на размышления А.В. Краевского, А.В. Луначарского, А.М. Новикова, обращают внимание на то, что «образовательное пространство» – это а) «вместилище» образовательной деятельности; б) «пространство, где формируются образованные люди»; в) «совокупность всех объектов и субъектов», участвующих в становлении человеческого в человеке [8, с. 15–16]. Исходя из этого, С.В. Иванова и О.Б. Иванов формулируют, на наш взгляд, наиболее корректное определение «образовательного пространства»: «*объектный мир*, совокупность имеющих отношение к образованию объектов, создающих и наполняющих это пространство, и одновременно *предмет субъектной деятельности*, заключающейся в восприятии, действии, воздействии субъектов на это пространство» (Курсив наш. – С.Н. и А.Б.) [Там же, с. 17]. Такое понимание «образовательного пространства» побуждает исследователя интересующей нас проблематики к рассмотрению, с одной стороны, тех *структур*, которые занимались формированием социокультурной идентичности наших соотечественников в 1921–1941 гг., а с другой – к анализу собственно *деятельности* по воспитанию «советскости».

*Третью группу* составляют исследования сущности феномена «советскости» (Л.А. Булавка, А.А. Зиновьев, С.Г. Кара-Мурза, Н.Б. Лебина, С.Г. Новиков, М.Е. Попов, А.Ю. Рожков, В.А. Сомов и др.). В частности, Л.А. Булавка считает, что общественные идеалы «советского человека» были пронизаны «духом героического бытия». Этот дух, утверждает исследовательница, побуждал его к «историческому поступку» [2, с. 68]. А.А. Зиновьев отмечал, что «органы власти, деловые коллективы, школа, общественные организации и идеологические учреждения» поощряли у советских людей «самые лучшие качества – честность, отзывчивость, скромность, правдивость, трудолюбие, самоотверженность, преданность родине, стремление к образованию, к овладению культурой, к развитию способностей, к достойному поведению в коллективе и т.д.» [7, с. 397]. В.А. Сомов критически оценил квалификацию «советского человека» как «психологически ущербного» социокультурного типа, содержащуюся в трудах А.Н. Медушевского, Ш. Фицпатрик, Н.Б. Лебиной. Ученый полагает, что анализ вышеназванных исследователей не учитывает поколенческую динамику и не свободен от политической конъюнктуры [24, с. 15]. Согласимся с В.А. Сомовым в том, что в работах вышеназванных авторов мы имеем дело с односторонностью в оценке жизни советского общества, которая была «более эмоционально и событийно богатой, нежели животная борьба за существование» [Там же]. Такого же мнения придерживается С.Г. Новиков, который полагает, что результаты воспитания «советского человека» обнаружили себя в трудовом и боевом героизме соотечественников в годы Великой Отечественной войны. В публикациях данного автора показана та роль, которую сыграла в формировании советской идентичности школьников конструируемая системой образования историческая память [12–14]. В них, в частности, отмечается, что «фокусирование усилий педагогов на воспитании у подрастающих поколений чувства “советскости”» происходит после 1925 г., т.е. после выдвижения лидерами партии-государства идеи о «возможности победы социализма в одной отдельно взятой стране» [10]. Этот политико-идеологический вывод как раз и сделал советскую идентичность предметом особого внимания педагогов и руководства советской государственно-общественной системы воспитания. Крайне ценным является замечание А.Ю. Рожкова о том, что «важнейшим идентификационным признаком “советскости”» стало «противопоставление советского канона всему “чужому” / ”чуждому”» [19, с. 58]. Теоретически значимый вывод проистекает из размышлений А.В. Святославского о том, является ли понятие «советский» применительно к социокультурной общности симулякр. Ученый отмечает, что в полиэтничном обществе всегда существует «проблема доминирующей идентификации и самоидентификации», причем «культурная самоидентификация индивида может не совпадать с представлениями окружающих и даже с научными представлениями» [22, с. 159].

К *четвертой группе* работ принадлежат труды, рассматривающие роль школы в воспитании детей как *советских* людей (Е.М. Балашов, Р.Б. Вендровская, С.Г. Новиков, М.А. Перова, А.Ю. Рожков, Ю.Г. Салова, А.А. Сальникова, Т.М. Смирнова и др.). Так, Е.М. Балашов показывает в самом широком социальном контексте формирование «нового человека» в советской школе. Рассматривая отечественную школу в динамике (до- и постреволюционную), он демонстрирует, как под влиянием образовательной политики и идеологических установок власти менялось сознание школьников [1]. А.А. Сальникова обращает наше внимание на то, что конструирование картины мира в сознании советских детей происходило под влиянием детских изданий и школы [21]. Т.М. Смирнова обнаруживает роль советской общественности в развитии образования, дошкольного и внешкольного воспитания 1920–1940-х гг. [23]. А.Ю. Рожков в своем исследовании жизненного мира молодого человека в Советской России 1920-х гг. рисует «портрет единой трудовой школы» [20]. Р.Б. Вендровская описывает процесс поиска педагогического идеала советской школой 1920-х гг. [3]. С.Г. Новиков доказывает, что «*homo soveticus*» как ориентир для воспитания советского школьника генерировался лидерами большевизма на двух уровнях – идеала и модели [11]. Если идеал фиксировал конститутивные качества личности, бывшей ориентиром для субъектов пестования «советского человека», то модель «являла собой перевод идеала в плоскость практических дел» [Там же, с. 7].

Однако, несмотря на наличие достаточно обширного корпуса теоретико- и историко-педагогических работ, посвященных различным аспектам воспитания подрастающих поколений в Советской России и СССР, по-прежнему отсутствуют специальные исследования, посвященные описанию и концептуальному представлению процесса формирования социокультурной идентичности у советских школьников в 1921–1941 гг. В этой связи наиболее перспективными направлениями дальнейших исследований представляются: осмысление отечественного образовательного пространства 1921–1941 гг. как пространства формирования советского человека; выяснение того, каким образом содержание школьного образования применялось в качестве средства формирования социокультурной идентичности учащихся в школьном образовательном процессе в 1921–1941 гг.; установление роли внеучебных видов жизнедеятельности школьников в формировании их социокультурной идентичности.

### Список литературы

1. Балашов Е.М. Школа в российском обществе 1917–1927 гг.: становление «нового человека». СПб., 2003.
2. Булавка Л.А. «Русская душа» и «Советский дух» как два феномена отечественной культуры // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2008. №3. С. 66–71.
3. Вендровская Р.Б. Отечественная школа 20-х годов: (В поисках педагогического идеала). М., 1996.
4. Галмагова Г.М., Кокаревич М.Н. Типология форм социокультурной идентичности // Вестник науки Сибири. 2018. №3(30). С. 48–60
5. Жукова Е.Д., Гильмиянова Р.А. Социокультурная идентичность: особенности формирования // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. №1(102). С. 133–145.
6. Захарова Л.М., Дормидонтова Л.П. Формирование социокультурной идентичности детей 5–10 лет в условиях региональной системы образования // Мир науки, культуры, образования. 2020. №6(85). С. 28–30.
7. Зиновьев А.А. Фактор понимания. М., 2006.
8. Иванова С.В., Иванов О.Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики. М., 2020.
9. Махинин А.Н., Шакурова М.В., Остапенко В.С. Российская идентичность сегодня: проблемы и ресурсы формирования (социально-педагогический контекст). Воронеж, 2022.

10. Новиков С.Г. Воспитание советской идентичности у школьников (1921–1941 гг.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. №1. С. 153–167.
11. Новиков С.Г. Воспитание «homo soveticus'a» в зеркале трансдисциплинарной методологии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №9(182). С. 4–12.
12. Новиков С.Г. Формирование исторической памяти учащихся в образовательном процессе советской школы (1921–1941 гг.) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №4(187). С. 36–45.
13. Новиков С.Г. Формирование исторической памяти учащихся в образовательном процессе советской школы (1921–1941 гг.). Окончание // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №5(188). С. 4–11.
14. Новиков С.Г. Формирование исторической памяти школьников как инструмент обретения ими социокультурной идентичности // Народное образование. 2024. №3. С. 113–120.
15. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года: Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. №1666. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70284810/> (дата обращения: 12.10.2025).
16. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента РФ от 02.07.2021 №400. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_389271](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271) (дата обращения: 12.10.2025).
17. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/) (дата обращения: 12.10.2025).
18. Разлогов К.Э. Метаморфозы идентичности // Вопросы философии. 2015. №7. С. 28–40.
19. Рожков А.Ю. Визуальные образы «советскости» в школьном букваре 1920–1930-х гг.: контент, структура, динамика // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2017. №45. С. 57–72.
20. Рожков А.Ю. В кругу сверстников: Жизненный мир молодого человека в Советской России 1920-х годов. М., 2014.
21. Сальникова А.А. Российское детство в XX век: история, теория и практика исследования. Казань, 2007.
22. Святославский А.В. «Советский»: реальность или симулякр? (о корреляции понятий «советский» / «русский» в аспекте культурной идентичности) // Диалог со временем. 2016. №54. С. 150–180.
23. Смирнова Т.М. Дети страны Советов: от государственной политики к реалиям повседневной жизни. 1917–1940 гг. М.; СПб., 2015.
24. Сомов В.А. Феномен советскости: историко-культурный аспект // Социологические исследования. 2015. №2(370). С. 12–20.
25. Эриксон Э.Г. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

\* \* \*

1. Balashov E.M. Shkola v rossijskom obshchestve 1917–1927 gg.: stanovlenie «novogo cheloveka». SPb., 2003.
2. Bulavka L.A. «Russkaya dusha» i «Sovetskij duh» kak dva fenomena otechestvennoj kul'tury // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya. 2008. №3. S. 66–71.
3. Vendrovskaya R.B. Otechestvennaya shkola 20-h godov: (V poiskah pedagogicheskogo ideala). M., 1996.
4. Galmagova G.M., Kokarevich M.N. Tipologiya form sociokul'turnoj identichnosti // Vestnik nauki Sibiri. 2018. №3(30). S. 48–60
5. Zhukova E.D., Gil'miyanova R.A. Sociokul'turnaya identichnost': osobennosti formirovaniya // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2024. №1(102). S. 133–145.
6. Zaharova L.M., Dormidontova L.P. Formirovanie sociokul'turnoj identichnosti detej 5–10 let v usloviyah regional'noj sistemy obrazovaniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. №6(85). S. 28–30.
7. Zinov'ev A.A. Faktor ponimaniya. M., 2006.
8. Ivanova S.V., Ivanov O.B. Obrazovatel'noe prostranstvo kak modus obrazovatel'noj politiki. M., 2020.

9. Mahinin A.N., Shakurova M.V., Ostapenko V.S. Rossijskaya identichnost' segodnya: problemy i resursy formirovaniya (social'no-pedagogicheskij kontekst). Voronezh, 2022.
10. Novikov S.G. Vospitanie sovetsoj identichnosti u shkol'nikov (1921–1941 gg.) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2022. T. 1. №1. S. 153–167.
11. Novikov S.G. Vospitanie «homo soveticus'a» v zerkale transdisciplinarnoj metodologii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №9(182). S. 4–12.
12. Novikov S.G. Formirovanie istoricheskoy pamyati uchashchihsya v obrazovatel'nom processe sovetsoj shkoly (1921–1941 gg.) // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №4(187). S. 36–45.
13. Novikov S.G. Formirovanie istoricheskoy pamyati uchashchihsya v obrazovatel'nom processe sovetsoj shkoly (1921–1941 gg.). Okonchanie // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №5(188). S. 4–11.
14. Novikov S.G. Formirovanie istoricheskoy pamyati shkol'nikov kak instrument obreteniya imi sociokul'turnoj identichnosti // Narodnoe obrazovanie. 2024. №3. S. 113–120.
15. O Strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: Ukaz Prezidenta RF ot 19 dekabrya 2012 g. №1666. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70284810/> (data obrashcheniya: 12.10.2025).
16. O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii: Ukaz Prezidenta RF ot 02.07.2021 №400. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_389271](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271) (data obrashcheniya: 12.10.2025).
17. Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. №996-r. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/) (data obrashcheniya: 12.10.2025).
18. Razlogov K.E. Metamorfozy identichnosti // Voprosy filosofii. 2015. №7. S. 28–40.
19. Rozhkov A.Yu. Vizual'nye obrazy «sovetskosti» v shkol'nom bukvarе 1920–1930-h gg.: kontent, struktura, dinamika // Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya. 2017. №45. S. 57–72.
20. Rozhkov A.Yu. V krugu sverstnikov: Zhiznennyj mir molodogo cheloveka v Sovetskoj Rossii 1920-h godov. M., 2014.
21. Sal'nikov A.A. Rossijskoe detstvo v XX vek: istoriya, teoriya i praktika issledovaniya. Kazan', 2007.
22. Svyatoslavskij A.V. «Sovetskij»: real'nost' ili simulyakr? (o korrelyacii ponyatij «sovetskij» / «russkij» v aspekte kul'turnoj identichnosti) // Dialog so vremenem. 2016. №54. S. 150–180.
23. Smirnova T.M. Deti strany Sovetov: ot gosudarstvennoj politiki k realiyam povsednevnoj zhizni. 1917–1940 gg. M.; SPb., 2015.
24. Somov V.A. Fenomen sovetsoj identichnosti: istoriko-kul'turnyj aspekt // Sociologicheskie issledovaniya. 2015. №2(370). S. 12–20.
25. Erikson E.G. Identichnost': yunost' i krizis. M., 1996.



### ***Development of sociocultural identity of the Soviet schoolchildren between the Civil War and the Great Patriotic War: brief historiographic review***

*The groups of publications, considering the different aspects of schoolchildren's development of the Soviet identity in 1921–1941, are identified by the means of analyzing the studies of the representatives of Humanities and Social Studies. The further prospects of study of this scientific issue are defined.*

Keywords: *Sovietness, sociocultural identity, historiography, educational environment, education of schoolchildren.*

(Статья поступила в редакцию 03.12.2025)

**ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОМПОНЕНТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
КАК ФУНДАМЕНТ ДОСТУПНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Обсуждается необходимость своевременного формирования у детей с ОВЗ онтогенетически выверенных способов и приемов различных видов детской деятельности, типичных для этапов раннего и дошкольного возраста. Опираясь на основную общеобразовательную адаптированную программу дошкольного образования детей с нарушением интеллекта, предлагаем формировать базовые навыки и приемы, апробированные на протяжении многих лет во всех регионах страны в 19 видах деятельности, в 7 возрастных группах (от 2 месяцев до 7 (8) лет), основываясь на сочетании деятельностного и функционального подходов.*



Ключевые слова: *дети с ОВЗ, деятельностный подход, функциональный подход, ранняя помощь, доступная среда, условия и способы деятельности, специальное дошкольное образование.*

Проблема доступной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) многие годы широко обсуждается с научной и практической точки зрения. Требования по оснащению пространственной, образовательной, рекреационной и иной среды прописаны в международных и федеральных нормативно-правовых актах, документах различных министерств и ведомств. В 2012 году Российская Федерация ратифицировала Конвенцию (Федеральный закон от 3 мая 2012 г. №46-ФЗ), в рамках которой внесены изменения в ряд нормативных правовых актов, в том числе по вопросам обеспечения доступности объектов и услуг для инвалидов. После ратификации Конвенции законодательство Российской Федерации в части обеспечения инвалидам условий беспрепятственного доступа к объектам социальной, инженерной и транспортной инфраструктур и предоставляемым на них услугам существенно дополнено. Оно теперь затрагивает права инвалидов практически во всех сферах деятельности. Сформирован комплекс правовых механизмов, которые реализуются на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. В соответствии с Указами Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. №204 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2024 года» и от 21 июля 2020 г. №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» определены стратегические приоритеты Правительства Российской Федерации по достижению национальных целей развития и целевых показателей, характеризующих их достижение. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 1 октября 2021 г. №2765-р «Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года и на плановый период до 2030 года» последовательно утверждены конкретные действия по достижению национальных целей развития, сформирована последовательность мероприятий и этапы, в том числе поддержка лиц с ограниченными возможностями и инвалидов в части обеспечения доступных приоритетных объектов социальной, транспортной, инженерной инфраструктур (пункт 1.2.5). основополагающим документом, направленным на обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав

и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, а также в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права и международными договорами Российской Федерации, в том числе в части обеспечения беспрепятственного доступа инвалидов к объектам социальной, инженерной и транспортной инфраструктур и предоставляемых в них услуг, является Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», в редакции от 31.07.2025 (далее – Федеральный закон №181-ФЗ) [16].

Однако с практической точки зрения наличие нормативно-правовых актов – еще не гарантия их неукоснительного соблюдения. Обеспечение инвалидов специальным оборудованием и приспособлениями – еще не возможность их правильного применения в социальной сфере и повседневной деятельности. Правильному обращению с любым оборудованием лиц с ОВЗ необходимо обучать. Как известно, наличие кохлеарного импланта еще не обеспечивает возможность различать фонемы родного языка и не приводит автоматически к возникновению речи у неслышащего. Отсюда возникает проблема способов обучения, которым необходимо научить лиц с ОВЗ с целью овладения предметным миром, окружающим человека с особыми образовательными потребностями, особенно в детском возрасте. С нашей точки зрения, в современном мире само понятие «доступной среды» должно включать методы, способы и приемы вхождения в эту среду, а также постоянное совершенствование их в практической деятельности. Начинать необходимо с формирования ориентировочных реакций и постепенно, с учетом индивидуальных возможностей обучаемого, доводить до возможного совершенства двигательные, сенсорные и иные навыки и приемы выполнения действий, стремясь к становлению целенаправленной, последовательной и развернутой детской деятельности.

В середине «нулевых годов» в процессе введения инклюзивного образования, с нашей точки зрения, была нарушена логика ознакомления ребенка с ОВЗ с новой для него средой, с его новым социальным статусом и условиями обучения в общеобразовательной школе. Тем более что инклюзия в стране стартовала именно со школьной ступени обучения. А важнейший сенситивный этап формирования всех предпосылок учебной деятельности был упущен и так и не восполнен на этапе дошкольного детства и начального школьного обучения. Важнейшая задача сегодняшнего образования – наверстать упущенное за годы либеральной «оптимизации» в специальном дошкольном воспитании и вернуть детям с ОВЗ и инвалидностью не только специальные коррекционные учреждения, но и возможности становления целенаправленной детской деятельности под руководством опытных воспитателей и педагогов – наставников с профильным дефектологическим образованием. При этом педагог должен знать закономерности формирования всех практических навыков, способов и действий типичных для детей раннего и дошкольного возраста на каждом этапе их взросления. Только при этих условиях среда, окружающая ребенка, станет доступной, поскольку ребенок овладеет миром вещей, предметов и явлений, наполняющих эту среду.

Обсуждаемая научно-педагогическая проблема касается необходимости введения на начальных этапах обучения методов и технологий специального образования, которые значимы для подавляющего большинства детей, приступающих к систематическому обучению [6]. По данным наших лонгитюдных исследований, выполняемых на протяжении пятнадцати лет, 37–42% первоклассников демонстрируют психофизиологическую неготовность к систематическому школьному обучению. Эта неготовность касается незрелости пространственных и перцептивно-моторных модусов, несформированности операции звукобуквенного анализа, слабых произвольных и регуляторных компонентов. Дети затрудняются работать по образцу, не понимают речевую инструкцию педагога, личностно незрелы и эмоционально лабильны. И все это характерно для обучающихся первоклассников общеобразовательной школы. Что же говорить о детях с

ОВЗ, которые демонстрируют все признаки психофизиологической незрелости и на более поздних сроках своего психофизического развития [13].

В специальном образовании аксиомой является формирование предпосылок учебной деятельности на этапах дошкольного детства, т.е. как можно раньше. Например, незлышащих детей начинают обучать чтению на третьем году их жизни. При обучении детей с нарушением зрения интенсивно включают полисенсорный подход и стимулируют не только зрительный анализатор, но и осязание, обоняние, слух и вкусовые ощущения. И главное – максимально включают руку в процесс обследования предмета. Связано это с необходимостью создать ресурс для развития компенсаторных возможностей у ребенка с ОВЗ. В обучении детей с психоневрологическими нарушениями (нарушением интеллекта и тяжелыми множественными нарушениями) компенсаторный подход опирается на несколько иные механизмы. У этих детей важнейшим условием стимуляции их потенциальных возможностей является раннее развитие ориентировочных реакций и формирование целенаправленных действий [12]. Отработанные и закрепленные на практике действия составляют основу любой детской деятельности. Но для этого педагоги, обучающие и воспитывающие детей, должны быть осведомлены об онтогенезе психического развития ребенка и о закономерностях формирования каждого конкретного действия на последовательных возрастных этапах. При этом профессионализм, усердие и талант педагога должны ему помочь выделить специфические особенности становления действий и приемов у определенного ребенка с тем или иным отклонением в развитии, находящегося в конкретной жизненной ситуации.

Целью предлагаемой модели является ознакомление педагогов, работающих с детьми с ОВЗ на этапах раннего и дошкольного детства, и родителей с методами и технологиями специального образования, базирующимися на теориях деятельности и поэтапного формирования умственных действий [2–4; 7; 9]. Как следует из этих теорий, структура любой деятельности состоит из цели, мотива (осознаваемого или неосознаваемого), условий, способов, результата и оценки (самооценки). Значимым является внимание к ориентировочной части действия и формирование у ребенка навыков сотрудничества со взрослым или продвинутым сверстником. Следовательно, работая с детьми с ОВЗ, важно проводить целенаправленную работу по формированию всех этих компонентов на доступном детям уровне. Кроме того, не забывать, что все отечественное дошкольное образование базируется на сенсорном воспитании и формировании сенсорных эталонов. Все эти компоненты проявляются в различных видах детской деятельности, должны учитываться в методиках обучения и воспитания не только детей-дошкольников, но и младших школьников.

Более двадцати лет дошкольные дефектологи (олигофренопедагоги) используют в своей практической работе адаптированную основную образовательную программу для воспитания и обучения детей с нарушением интеллекта Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой [1]. Программа имеет гриф Министерства просвещения РФ и содержит программный материал по 19 видам детской деятельности в 7 возрастных группах (от 2 месяцев до 7(8) лет). Есть варианты для детей с легкой умственной отсталостью и для тех, у кого диагностирована умеренная степень нарушения интеллекта. Авторы предложили практикам научно выверенный и практически апробированный вариант наполнения содержанием занятий с детьми и формирования у них базовых навыков в нарастающей последовательности их совершенствования. Задачи программы усложняются поквартально. Если брать эту программу за основу, то можно выстроить логику формирования каждого конкретного навыка и даже приема. Например, обучение игре проходит через ряд последовательных этапов. Сначала формируется интерес к игрушкам, на его основе складываются специфические манипуляции с предметами. Далее идут предметные и предметно-игровые действия с игрушками, потом наступает этап действий с предметами-за-

местителями в сюжетной игре, затем – действия с мнимыми объектами и переход к условным действиям – жестам, только после этого происходит этап становления сюжетно-ролевой игры, где действие или предмет замещается движением или словом. Список оборудования, завершающий каждый раздел программы, позволяет организовать пространственную развивающую среду в соответствии с запросами детей каждого конкретного возраста и с определенным уровнем развития навыков.

В этом программа пересекается с методическими пособиями, написанными на основе функционального подхода, активно развиваемого в столице в последние годы и ставшего основой для усовершенствования городского сервиса ранней помощи. Функциональный подход внес существенный вклад в развитие взглядов на доступную среду. Используя пространство семейного окружения, предметы быта и традиционные рутины, команда единомышленников создает специальные условия, стимулирующие сильные стороны ребенка с ОВЗ. Этот подход дал возможность семьям стать истинными творцами достижений своих детей.

В последние десятилетия возрос интерес к культурно-исторической теории Л.С. Выготского и ее основным постулатам. Сейчас на пике интереса отечественных и зарубежных исследователей рассматривается вопрос об использовании в реабилитации детей с ОВЗ идей о зоне ближайшего развития ребенка и стимуляции на этой основе различных функциональных систем организма. На этих же принципах строится процесс обучения при функциональном подходе в реабилитации. Основанный на Международной классификации функционирования (далее – МКФ), ограничений жизнедеятельности и здоровья [8], он позволяет сместить внимание с того, что у ребенка с ОВЗ нарушено, на то, у какого ребенка это нарушено, в каких связях и отношениях находится этот ребенок и, в конечном итоге, как необходимо выстраивать социальные связи, чтобы они обеспечили целостное развитие основных функциональных систем, а не только их отдельных элементов.

В службе ранней помощи в процессе слаженной командной работы активно используются методы мотивирующей поддержки семьи ребенка раннего возраста. Родителям предлагаются чек-листы по различным направлениям детской деятельности, описываются условия, при которых должны быть выполнены отработываемые способы действий, как самим ребенком, так и членами его семьи или лицами, осуществляющими уход. Как правило, области активностей вытекают из текущего анализа ситуации развития ребенка и его актуальных возможностей [8; 11; 14]. Отдельно выстраиваются речевые конструкции, сопровождающие процесс обучения, сложность инструкций нарастает постепенно. Однако очень важна психологическая составляющая всей проводимой работы. Рост родительской компетентности и сплочение семьи, видящей и ценящей достижения ребенка, становятся основой для изменения внутрисемейного климата и более позитивного мироощущения членов семьи.

Таким образом, формирование навыков детской деятельности, идущее от понимания закономерностей психического развития ребенка, сочетающееся с ситуативно обусловленными рутинными, традиционно используемыми в функциональном семейно-центрированном подходе, позволяет более гибко реагировать на постепенно возрастающие возможности и запросы ребенка. И, как следствие, ребенок становится способным более гибко адаптироваться к окружающей его обстановке, включая ту самую доступную среду, которой ему необходимо овладеть за период раннего и дошкольного детства.

В настоящее время в Московском городском педагогическом университете реализуется образовательная программа для магистров «Ранняя помощь детям и их семьям», созданная по заказу Департамента труда и социальной защиты г. Москвы. В рамках данной программы мы пытаемся решить задачи, стоящие перед городской службой ранней помощи, и подготовить специалистов, способных видеть проблему

семьи с разных позиций и учитывать разные методологические подходы. Изначально у коллег была установка, что работающей концепцией является только та, что основана на МКФ, а работающими методами являются Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом, программы «Каролина», JASPER и иные переводные программы. Надеемся познакомить наших слушателей с большим отечественным опытом организации ранней помощи детям и их семьям, сложившимся в стране на протяжении 90-х и «нулевых годов». Наши коллеги уже давно создали, описали и нормативно закрепили такие формы работы, как лекотеки, группы кратковременного пребывания, консультативные пункты, детско-родительские группы, центры игровой поддержки ребенка, группы раннего развития на базе психолого-педагогических и медико-социальных центров, не говоря уже о целом институте раннего вмешательства, который успешно осуществляет свою деятельность в Санкт-Петербурге на протяжении десятилетий. Конечно, приятно, когда метод «Портаж», основанный на трудах Л.С. Выготского, приходит из Великобритании, но не все зарубежные коллеги признают свои российские истоки. Отраднее деятельность «Института развития функциональных систем», созданного и руководимого Кристель Манске в Гамбурге, которая принимает и развивает свои научные истоки, на основе своего богатейшего педагогического опыта, осмысленного с позиций развития функциональных систем, создает прекрасные научные труды, которые становятся художественными произведениями для многих специалистов и родителей «особых» детей.

Таким образом, реализация предлагаемой модели работы с педагогами и детьми с ОВЗ и инвалидностью на практике позволит прийти к следующим результатам:

- произойдет сближение двух методологических подходов в работе с детьми с ОВЗ на этапе раннего и дошкольного детства: деятельностного и функционального;
- понятие «доступная среда» будет дополнено условиями и средствами ознакомления с ее элементами в процессе целенаправленной познавательной деятельности ребенка с ОВЗ;
- будут разработаны методические рекомендации по формированию конкретных навыков и приемов для детей разных нозологических групп на каждом возрастном этапе;
- у педагогов и родителей появятся четкие ориентиры для повседневной целенаправленной работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью.

В научно-методической литературе достаточно хорошо разработано понятие «доступная среда». Имеются многочисленные рекомендации для обеспечения транспортной, информационной, коммуникационной и иной форм доступности для разных категорий маломобильных граждан, а также для разных категорий детей с ОВЗ [5; 10; 15]. Однако, с нашей точки зрения, недостаточно описать технические параметры этой доступной среды. Важно осознать и наполнить смыслом психологическую составляющую доступности и возможности свободно манипулировать средствами и предметами, обеспечивающими эту доступность. Особенно это важно для детей раннего и дошкольного возраста, поскольку они находятся в сенситивном периоде становления базовых навыков и, независимо от тяжести имеющегося у них состояния здоровья, должны научиться пользоваться специфическими манипуляциями и предметными целенаправленными действиями (а затем и деятельности) по отношению к предметам, составляющим базовую основу доступной среды дома, детского сада, школы, поликлиники, почты, спортивной площадки, детского клуба и иных инфраструктурных объектов. С нашей точки зрения, сочетание деятельностного и семейно-центрированного подходов создадут благоприятные условия для оказания помощи детям с ОВЗ и инвалидностью, способствующие их успешной социализации, компенсации имеющихся нарушений, предупреждению вторичных отклонений.

### Список литературы

1. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с методическими рекомендациями / под ред. Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой. М., 2022.
2. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка: собрание сочинений в 6 т. Т. 6. М., 1984.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. М., 1967.
4. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985.
5. Доступная среда для инвалидов: современные подходы и решения: методическое пособие / под ред. О.Н. Владимировой. СПб., 2022.
6. Екжанова Е.А. Скрининговые исследования в системе профилактической работы с детьми на начальных этапах обучения в школе // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2018. №7. С. 13–20.
7. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии. СПб., 2023.
8. Коробов М.В. Основные положения Международной классификации функционирования, ограничения жизнедеятельности и здоровья: учебно-методическое пособие. М., 2014.
9. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 1. М., 1983.
10. Мануйлова В.В. Технология проектирования инклюзивной образовательной среды в организациях среднего профессионального образования // Специальное образование. 2022. №2(66). С. 160–170.
11. Программа JASPER для детей с аутизмом: развитие совместного внимания, символической игры, вовлеченности и регуляции / К. Казари, А.К. Гулсруд, С. Шир. М., 2023.
12. Разенкова Ю.А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития. М., 2011.
13. Расстройства личности и поведения у детей: учебник для вузов / под ред. В.А. Деречи. М., 2023.
14. Роджерс С.Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться. М., 2021.
15. Современные подходы и практические решения по обеспечению доступности объектов и услуг для инвалидов и иных маломобильных групп населения / под ред. Т.Н. Шеломановой, М.В. Рохмановой. СПб., 2020.
16. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», в редакции от 31.07.2025. [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501217&ysclid=mn0g6q99rr635471523> (дата обращения: 23.11.2025).

\* \* \*

1. Adaptirovannaya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya detej s umstvennoj otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) s metodicheskimi rekomendacijami / pod red. E.A. Ekzhanovoj, E.A. Strebelevoj. M., 2022.
2. Vygotskij L.S. Oрудie i znak v razvitii rebenka: sobranie sochinenij v 6 t. T. 6. M., 1984.
3. Vygotskij L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: Psihologicheskij ocherk. M., 1967.
4. Gal'perin P.Ya. Metody obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka. M., 1985.
5. Dostupnaya sreda dlya invalidov: sovremennye podhody i resheniya: metodicheskoe posobie / pod red. O.N. Vladimirovoj. SPb., 2022.
6. Ekzhanova E.A. Skringovye issledovaniya v sisteme profilakticheskoy raboty s det'mi na nachal'nyh etapah obucheniya v shkole // Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya. 2018. №7. S. 13–20.
7. Ekzhanova E.A., Strebeleva E.A. Korrekcionno-pedagogicheskaya pomoshch' detyam rannego i doshkol'nogo vozrasta s neyarko vyrazhennymi otkloneniyami v razvitii. SPb., 2023.

8. Korobov M.V. Osnovnye polozheniya Mezhdunarodnoj klassifikacii funkcionirovaniya, ogranicheniya zhiznedeyatel'nosti i zdorov'ya: uchebno-metodicheskoe posobie. M., 2014.
9. Leont'ev A.N. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya. V 2 t. T. 1. M., 1983.
10. Manujlova V.V. Tekhnologiya proektirovaniya inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy v organizacijah srednego professional'nogo obrazovaniya // Special'noe obrazovanie. 2022. №2(66). S. 160–170.
11. Programma JASPER dlya detej s autizmom: razvitie sovmestnogo vnimaniya, simvolicheskoy igry, vovlechnosti i regulyacii / K. Kazari, A.K. Gulsrud, S. Shir. M., 2023.
12. Razenkova Yu.A. Sistema rannej pomoshchi: poisk osnovnyh vektorov razvitiya. M., 2011.
13. Rasstrojstva lichnosti i povedeniya u detej: uchebnik dlya vuzov / pod red. V.A. Derechi. M., 2023.
14. Rodzhers S.Dzh., Douson Dzh., Vismara L.A. Denverskaya model' rannego vmeshatel'stva dlya detej s autizmom. Kak v processe povsednevnogo vzaimodejstviya nauchit' rebenka igrat', obshchat'sya i uchit'sya. M., 2021.
15. Sovremennye podhody i prakticheskie resheniya po obespecheniyu dostupnosti ob'ektov i uslug dlya invalidov i inyh malomobil'nyh grupp naseleniya / pod red. T.N. Shelomanovoj, M.V. Rohmanovoj. SPb., 2020.
16. Federal'nyj zakon ot 24 noyabrya 1995 g. №181-FZ «O social'noj zashchite invalidov v Rossijskoj Federacii», v redakcii ot 31.07.2025. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501217&ysclid=mn0g6q99rr635471523> (data obrashcheniya: 23.11.2025).



### ***Development of basic components of activity as the foundation of accessible educational environment for children with special needs***

*The necessity of urgent development of ontogenetically adjusted methods and techniques of different kinds of activity of children with special needs, that are typical for the stages of early and preschool age, is described. On the basis of the basic comprehensive adapted program of preschool education of children with intellectual disabilities there is suggested to develop the basic skills and techniques, tested over many years in all regions of the country in 19 types of activities, in 7 age groups (from 2 months to 7(8) years), building on the combination of activity and functional approaches.*

**Keywords:** *children with special needs, activity approach, functional approach, early care, accessible environment, conditions and methods of activities, special preschool education.*

(Статья поступила в редакцию 23.12.2025)

**Т.В. СЕМЕНЮК**

*Комсомольск-на-Амуре*

**Н.А. КАЛУГИНА**

*Владивосток*

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ  
ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН:  
ОПИСАНИЕ ЭТАПОВ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА**

*Рассматриваются вопросы формирования профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин. Дано авторское определение понятия. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию исследуемого качества. Доказана эффективность реализации технологических этапов формирования профессиональной субъектности.*



Ключевые слова: *субъектность, профессиональная субъектность, будущий педагог, формирование, педагогические дисциплины.*

Согласно содержанию Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 29 февраля 2024 года, перед нашим государством стоит важная стратегическая задача, связанная с трансформацией современной отечественной системы образования [5]. В данном документе обозначены важные приоритетные задачи, связанные с повышением качества и конкурентоспособности общего и профессионального образования в РФ.

В Постановлении Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации «О стратегических направлениях развития образования в Российской Федерации в условиях современных вызовов» от 14 марта 2025 года указана приоритетная задача, связанная с подготовкой высококвалифицированных педагогических кадров, деятельность которых будет способствовать достижению национальных целей развития нашего государства, что сможет обеспечить экономический суверенитет страны [6].

В связи с этим становится актуальной проблема формирования профессиональной субъектности будущего педагога, способного работать в условиях вызовов современного российского общества, соответствовать современным требованиям, предъявляемым к личности и профессиональной компетентности учителя, а также эффективно развиваться в условиях современных российских и мировых тенденций.

Проблема формирования профессиональной субъектности рассматривается в научно-педагогической и психологической литературе достаточно широко. Анализируемый феномен встречается в работах зарубежных (J.W. Atkinson, A. Bandura, T. Bourner и др.) и отечественных исследователей (А.В. Гвоздева, М.В. Исаков, А.Д. Кариев, Т.А. Ольховая, И.А. Серегина и др.).

Так, И.А. Серегина рассматривает профессиональную субъектность как личностное качество, позволяющее будущему субъекту педагогической деятельности осуществлять не просто осознанную преобразовательную творческую активность, но и самостоятельный осознанный выбор, нести за него ответственность, саморазвиваться и рефлексировать [8]. Профессиональная субъектность, по мнению ученого, позволяет будущему педагогу качественно, на высоком уровне выполнять свои профессиональные обязанности. С активностью, самостоятельностью, инициативностью, рефлексивностью и способностью к самоконтролю в профессионально-образовательном процессе связана



Рис. 1. Структура профессиональной субъектности будущих педагогов

субъектность студента и в трудах М.В. Исакова [2]. А.В. Гвоздева связывает субъектность студента с активно преобразующими возможностями его личности, «позитивным самоотношением» и рефлексией [1, с. 7]. В исследованиях современных авторов субъектность, в том числе и профессиональная субъектность, как правило, связывается с характеристиками активности, осознанности, рефлексивности, с умениями осуществлять самоконтроль и саморазвитие.

В данном исследовании профессиональная субъектность будущего педагога рассматривается как сложное интегративное личностное качество, заключающееся в проявлении активности и самостоятельности в профессионально-образовательном процессе педагогического университета, связанное со способностью осуществлять автономный выбор, проявлять свою позицию, авторство и творчество в будущей педагогической деятельности. Структура рассматриваемого качества (критерии и показатели), а также методики его диагностики представлены на рисунке 1 (рис. 1).

**Целью** данной работы является описание технологических этапов формирования профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин.

Необходимо отметить, что педагогические дисциплины, включенные в учебный план современных реализуемых в университетах педагогических направлений подготовки, обладают достаточно большим личностно-развивающим потенциалом. Благодаря изучению дисциплин «Педагогика», «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)», «Основы вожатской деятельности», «Методы исследовательской / проектной деятельности» становится возможным формирование не только универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, но и субъектных качеств личности, необходимых современному учителю для реализации общепрофессиональных педагогических функций в условиях реальной педагогической деятельности.

Считаем, что формирование профессиональной субъектности будущего учителя необходимо начинать с первых курсов обучения в университете, поэтому для проведения опытно-экспериментальной работы (далее – ОЭР) нами были выбраны студенты-педагоги, обучающиеся на втором курсе по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» в ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» (г. Комсомольск-на-Амуре).

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 122 студента: 62 человека вошли в контрольную группу исследования (далее – КГ), 60 человек приняли участие в составе экспериментальной группы исследования (далее – ЭГ). Работа с экспериментальной группой студентов была направлена на формирование профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин, носила целенаправленный и систематичный характер. Педагогический эксперимент включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

После проведения констатирующего этапа педагогического эксперимента был сделан вывод о необходимости проведения формирующего этапа исследования с экспериментальной группой студентов. Процесс формирования профессиональной субъектности будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин включал в себя три взаимосвязанных этапа.

*Первый этап* формирующего эксперимента был посвящен становлению у студентов активной субъектной позиции и ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности. Для достижения поставленной цели первого этапа использовали:

- процедуры интеллектуальной рефлексии, направленные на осмысление когнитивных стратегий и способов решения профессиональных задач;
- процедуры личностной рефлексии, способствующие осознанию студентами личностных особенностей и профессиональных ценностных ориентаций;
- процедуры коммуникативной рефлексии, ориентированные на анализ эффективности взаимодействия в профессиональной среде;
- методы стимулирования и мотивации с целью активизации внутренней учебной и профессиональной мотивации;
- методы развития познавательного интереса, способствующие формированию активности студента в сфере профессионально-педагогической деятельности;
- приемы актуализации жизненного опыта, позволяющие соотнести теоретические знания с практическими ситуациями профессиональной деятельности.

Реализация перечисленных методов, приемов и процедур была направлена на создание условий для становления профессионально значимых качеств личности будущего педагога и формирования осознанного отношения к избранной профессии.

Так, к методам развития познавательного интереса можем отнести использование проблемных и творческих заданий, создание воспитывающих ситуаций и ситуаций выбора. В качестве примера можно привести использование на занятиях по педагогическим дисциплинам метода сторителлинга, предполагающего написание историй, создание сюжетных линий, направленных на проектирование и дальнейшее проигрывание педагогических ситуаций по ролям в группах и парах. По дисциплине «Педагогика» студентам давались задания: «Сочини педагогическую сказку», «Допиши историю», «Создай образ героев ситуации». По дисциплине «Основы вожатской деятельности» после изучения студентами темы, связанной с буллингом во временном детском коллективе, необходимо было дописать историю, но с хорошим концом, поставив себя в позицию вожатого. Приведем пример такого задания:

В лагере «Светлый берег» солнце ярко светило, и ребята с энтузиазмом готовились к ежегодным гонкам на байдарках. Но среди них был Саша – тихий мальчик с большими очками и неуклюжими движениями. Он всегда оставался в тени, и это привлекало внимание группы лидеров. Сначала все было невинно: подшучивания и насмешки. Но со временем буллинг стал жестоким. <...> Во время соревнований Саша показал свои лучшие человеческие качества: он помог своему главному обидчику Сереже преодолеть опасное препятствие, пожертвовав своей возможной победой. Позже, после гонки, в лагере возникла новая атмосфера. <...> Лидеры стали менее уверенными в себе, а Саша, став героем, не только выиграл гонку, но и уважение.

На *втором этапе* формирующего эксперимента основной целью стало освоение студентами содержания педагогических дисциплин и приобретение опыта самостоятельного решения профессионально-педагогических задач.

Для достижения этой цели в образовательном процессе были использованы разнообразные педагогические технологии (технологии контекстного, диалогового, проблемного, исследовательского обучения, игровые технологии и пр.), направленные на активизацию самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов, формирование профессионального мышления и развитие способности к переносу знаний в новые контексты профессиональной деятельности.

Помимо этого, на учебных занятиях были использованы разнообразные активные и интерактивные методы профессионального обучения. К ним относим кейс-методы, позволяющие студенту приобрести опыт анализа и решения профессионально значимых ситуаций и задач; деловые и ролевые игры, моделирующие разнообразные педагогические ситуации; дискуссии, мозговые штурмы, проектные семинары; тренинги коммуникативных и рефлексивных умений. Также необходимо отметить особую роль использования на данном этапе практико-ориентированных задач, направленных на отработку алгоритмов решения типовых и нетиповых педагогических ситуаций; развитие навыков поиска, анализа и систематизации профессионально значимой информации; формирование умений проектировать и оценивать педагогические действия в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности.

Приведем пример использования в образовательном процессе практико-ориентированных заданий. Так, студентам предлагалось сравнить несколько схем анализа классного часа и выбрать для себя наиболее удобную схему. Свой выбор необходимо было аргументировать с опорой на имеющийся опыт проведения классных часов в квазипрофессиональной деятельности.

В качестве следующего задания студентам было предложено, например, рассмотреть достоинства и недостатки реализации личностно-ориентированного, индивидуального и дифференцированного подходов в воспитании личности школьника, после этого необходимо было составить несколько рекомендаций для классного руководителя по реализации любого выбранного подхода в воспитании личности школьника. Также, например, будущим учителям далее было предложено составить алгоритм индивидуальной работы с любой выбранной категорией детей: трудные подростки, дети с ОВЗ, дети в трудной жизненной ситуации, одаренные дети, дети-билингвы и др., дать оценку разработанному алгоритму с точки зрения его практической применимости.

Реализация указанного комплекса педагогических средств на данном этапе позволила обеспечить постепенный переход от репродуктивного усвоения знаний к продуктивной профессиональной деятельности; сформировать у студентов способность самостоятельно выявлять, анализировать и решать профессионально значимые проблемы; развивать информационную компетентность и рефлексивную культуру как главные составляющие профессиональной субъектности будущего педагога.

На *третьем этапе* формирующего эксперимента было важно организовать работу по подготовке к самостоятельной и творческой реализации профессиональных функций педагога в условиях производственной педагогической практики. С этой целью в качестве подготовительной работы студентами были созданы методические копилки конспектов, включающие в себя большую подборку методических разработок разнообразных форм взаимодействия педагогов и воспитанников: игры, коллективные творческие и отрядные дела, классные часы и пр. Также студенты проходили профессиональные пробы, проводили пробные занятия на своей группе студентов и с детьми в рамках каникулярных школ, дней открытых дверей и экскурсий для школьников. Прохождение производственной практики сопровождалось ежедневным заполнением рефлексивного дневника педагогической практики и написанием рефлексивного эссе по

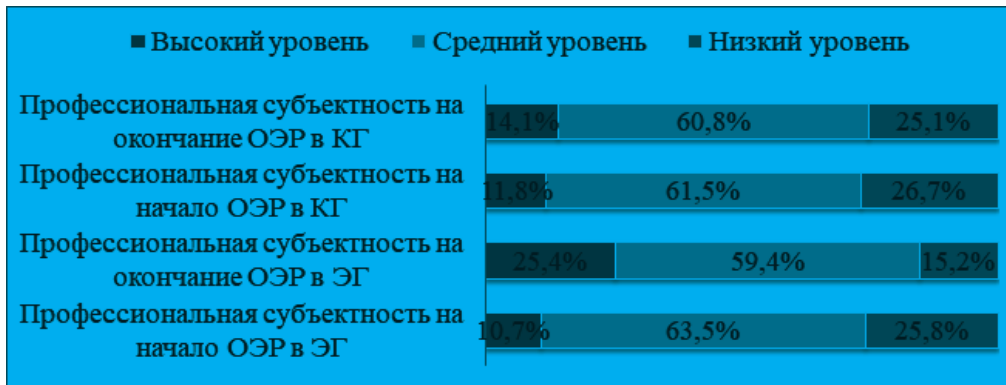


Рис. 2. Результаты контрольного этапа педагогического эксперимента

итогах практики с целью оценки уровня своего лично-профессионального развития и динамики оценки овладения профессиональными компетенциями и субъектными качествами личности.

Контрольный этап педагогического эксперимента позволил выявить динамику в формировании профессиональной субъектности будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин. С использованием методик, перечисленных на рисунке 1, нами были выявлены значения по каждому критерию и показателю профессиональной субъектности. Исходя из суммы полученных значений, мы выявили результаты, соответствующие профессиональной субъектности как сложному интегративному качеству личности. С учетом данных, представленных на рисунке 2 (рис. 2), можно сделать вывод, что статистически значимая динамика была выявлена у студентов экспериментальной группы исследования (значение  $F_{\text{эмп.}} = 1,725$  больше, чем  $F_{\text{критич.}} = 1,64$  при  $p > 0,05$ ).

Подводя итог, можно сделать вывод, что формирование профессиональной субъектности будущих учителей в рамках изучения педагогических дисциплин представляет собой взаимосвязанную последовательность этапов, направленных на развитие у студентов активной, независимой позиции и формирование уважительного отношения к профессиональной педагогической деятельности, понимание и принятие гуманистических ценностей педагогической деятельности; освоение студентами содержания педагогических дисциплин и получение практического опыта самостоятельного анализа проблемных ситуаций и решения профессиональных задач; подготовку к самостоятельной и творческой реализации профессиональных функций учителя в условиях реальной педагогической практики в школе с учетом сформированных профессиональных и общепрофессиональных компетенций. Профессиональная субъектность – профессионально важное качество педагога, развивающееся в течение жизни с ростом не только образовательного потенциала личности, но и профессионального мастерства.

### Список литературы

1. Гвоздева А.В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Курск, 2009.
2. Исаков М.В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
3. Кариев А.Д. Становление субъектности студента с использованием интерактивных образовательных технологий в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2020.

4. Ольховая Т.А. Становление субъектности студента университета: монография. Оренбург, 2006.
5. Послание Президента Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: kremlin.ru/events/president/news/70565 (дата обращения: 12.09.2025).
6. Постановление Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации «О стратегических направлениях развития образования в Российской Федерации в условиях современных вызовов» от 14 марта 2025 года. [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/411668229/ (дата обращения: 12.09.2025).
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 г. №1688-р. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. [Электронный ресурс]. URL: http://government.ru/docs/all/141781/ (дата обращения: 12.09.2025).
8. Серегина И.А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
9. Atkinson J.W. An introduction to motivation. Princeton, 1964.
10. Bandura A. An agentic perspective on positive psychology // Positive psychology: Exploring the best in people. 2008. Vol. 1. P. 167–196.
11. Bourner T., Flowers S. Teaching and Learning Methods in Higher Education: a glimpse of the future // Creative Education. 2014. Vol. 5. №3. P. 77–102.

\* \* \*

1. Gvozdeva A.V. Integrativno-differencirovannyj podhod k razvitiyu sub"ektnosti studentov vuza v processe obucheniya francuzskomu yazyku: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Kursk, 2009.
2. Isakov M.V. Pokazateli i struktura sub"ektnosti: na materiale stanovleniya professional'noj sub"ektnosti u studentov vuzov: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2008.
3. Kariev A.D. Stanovlenie sub"ektnosti studenta s ispol'zovaniem interaktivnyh obrazovatel'nyh tekhnologij v vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Mahachkala, 2020.
4. Ol'hovaya T.A. Stanovlenie sub"ektnosti studenta universiteta: monografiya. Orenburg, 2006.
5. Poslanie Prezidenta Rossijskoj Federacii Federal'nomu sobraniyu Rossijskoj Federacii. [Elektronnyj resurs]. URL: kremlin.ru/events/president/news/70565 (data obrashcheniya: 12.09.2025).
6. Postanovlenie Soveta Federacii Federal'nogo Sobraniya Rossijskoj Federacii «O strategicheskikh napravleniyah razvitiya obrazovaniya v Rossijskoj Federacii v usloviyah sovremennyh vyzovov» ot 14 marta 2025 goda. [Elektronnyj resurs]. URL: https://base.garant.ru/411668229/ (data obrashcheniya: 12.09.2025).
7. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24.06.2022 g. №1688-r. Konceptiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda. [Elektronnyj resurs]. URL: http://government.ru/docs/all/141781/ (data obrashcheniya: 12.09.2025).
8. Seragina I.A. Psihologicheskaya struktura sub"ektnosti kak lichnostnogo svojstva pedagoga: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1999.



***Development of professional subjectivity of future teachers in the process of studying the pedagogical disciplines: the description of the stages of teaching experiment***

*The issues of development of professional subjectivity of future teachers in the process of studying the pedagogical disciplines are considered. There is given the author's definition of the concept.*

*The results of the pilot and experimental work of developing the studied quality are presented.*

*The efficiency of implementation of technological stages of developing the professional subjectivity is proved.*

**Keywords:** *subjectivity, professional subjectivity, future teacher, development, pedagogical disciplines.*

(Статья поступила в редакцию 27.10.2025)

*Е.Н. ТЕРМЫШЕВА*

*Рязань*

## **АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПЕРСОНИФИКАЦИЯ» В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Рассматривается понятие «персонификация» в рамках системы высшего образования. Представлен результат контент-анализа определений из научных публикаций. Предложено рабочее определение персонификации образования как педагогического процесса, ориентированного на проявление студентами активности относительно самоорганизации своего развития в системе образования, направляемого преподавателем в соответствии с социокультурной ситуацией развития образования.*



Ключевые слова: *персонификация, персонализация, высшее образование, контент-анализ, образовательный процесс, самоорганизация студента.*

Современный отрезок времени демонстрирует значительное изменение стиля жизни. Его даже называют периодом сдвига парадигмы в сторону персонализации в общемировом контексте. Это проявляется в сфере технологий и развития личности, в экономике и здравоохранении. На наш взгляд, причиной сдвига парадигмы, в числе прочих, является возросший интерес общества к своему типичному представителю, рост ценности человека для социума и для самого себя.

В первую очередь, следует отметить возросший интерес человека к самому себе. Сегодня много говорится об отличиях молодых людей поколения двухтысячных. Одним из таких отличий, по нашему мнению, является осознание ими собственной уникальности, отношение к самим себе, как к ценному ресурсу. Одновременно выросла ценность всего нестандартного, уникального, немассового, касающегося и обеспечения их жизнедеятельности, в том числе и образования. Кроме того, в мире происходит смена профессий, растет популярность ряда технических специальностей, ИТ заменяет традиционные и порождает новые профессии, ученые изучают явление трансфессии и т.д. В этой связи интерес к персонификации проявляется во всех сферах деятельности человека.

Персонификация, как указывают исследователи проблем образования, является всемирным трендом и складывается в тенденцию [2; 18]. В России интерес специалистов к вопросам персонификации продолжил общее направление построения образования, ориентированного на личность, которое активно реализуется уже на протяжении приблизительно двух с половиной десятилетий. Особенно актуальными они стали в последние десять лет, создав одно из направлений развития образования XXI века наряду с индивидуализацией, кастомизацией и т.д. [2].

Задача нашего исследования – уточнить, как персонификация понимается в современной педагогике, провести необходимый для этого анализ определений, представить его результаты.

Слово «персонификация» имеет достаточно широкое толкование. Согласно общему определению, данному словарем, персонификация – это «олицетворение, наделение человеческими свойствами животного, предмета, явления природы или отвлеченного понятия» [9]. Как термин используется в целом ряде наук: в филологии, лингвистике, литературоведении, разных видах искусства и т.д. Персонификация как восприя-

тие мира, некое отражение мышления, идея и ее осуществление возникла еще в древнем мире, когда божества, силы природы и прочее изображались в виде человека.

Однако, на наш взгляд, в контексте современного образования слово «персонализация» приобрело иной, отличный от иноязычного аналога, смысл. Причина нам видится в следующем. По мере развития педагогической теории и практики термины индивидуализация, дифференциация, персонализация заняли свою нишу в терминологии. В определенный момент появилась необходимость во введении нового понятия, объясняющего то, что не укладывалось в существующие рамки [5]. Потребовался новый термин, означающий близкий, но не идентичный феномен. С этой целью обратились к слову, обладающему понятийным сходством в рамках русского языка и имеющему в корне «персона» – человек, личность. Образовалось понятие близкое, но вносящее свои нюансы в понимание процесса развития качества современного образования.

Ряд авторов рассматривает термины «персонализация» и «персонализация» как тождественные [10; 20]. Этому есть основания. В англоязычной литературе для рассматриваемого феномена используются термины “personalisation” / “personalised learning”. Это достаточно подробно описано в документе ЮНЕСКО 2017 года с аналогичным названием “Personalized learning”, где приведено следующее определение: «Персонализированное обучение – это обучение, ориентированное на опыт, потребности, потенциал и восприятие учащегося». Далее уточняется: «Персонализированное обучение – это серьезное заявление, нацеленное на то, чтобы студент взял на себя ответственность за процесс обучения и продолжил обучаться на протяжении всей своей жизни» [13].

Термин «персонализированное» (personalised / personalized) используется и в других материалах ЮНЕСКО, рассматривающих образование сегодняшнего дня. Например, Accessible ICT and Personalized learning for Students with Disabilities: A Dialogue among Educators, Industry, Government and Civil Society (2011), в котором заявляется необходимость уделить внимание, улучшить и поддержать персонализированное образование для всех учащихся, в том числе обладающих ограниченными возможностями [22].

Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании выпустил материал (2012), направленный на применение средств ИКТ для персонализации образования. В материале приводятся определения понятия «персонализированное обучение / персонализация», представленные различными образовательными институтами (например, Фондом персонализированного обучения в Калифорнии, Министерством образования Британской Колумбии в Канаде, Советом по образованию (Калгари, Канада)). В данных определениях указывается, что:

- персонализированное обучение – это подход к обучению XXI века, который нацелен на адаптацию образовательной программы к интересам и потребностям каждого студента (Personalised Learning Foundation, California, USA);
- персонализированное обучение – это переход к обучению, в большей степени инициированному и направляемому самими студентами (British Columbia Ministry of Education, Canada);
- персонализированное обучение – это подход к обучению для каждого отдельного ребенка и молодого человека; оно создает этос, в котором все студенты могут участвовать, развиваться и совершать достижения, укрепляет связи между учением и преподаванием путем привлечения учащихся и их родителей в качестве партнеров (National College for School Leadership, UK);
- ключевыми компонентами персонализированного обучения являются интеграция и дифференциация учебного плана, разработка профиля обучающегося и индивидуальный план обучения студента (Calgary Board of Education, Alberta, Canada) [25].

Как видим, определения подчеркивают активное участие студента в своем обучении и корректировку учебной программы относительно потребностей и интересов учащегося. Авторы документа связывают появление идеи персонализированного образования с именем Хелен Паркхерст, разработавшей в XIX веке систему индивидуализированного обучения Дальтон-план, согласно которому каждый студент мог бы регулировать свой учебный план в соответствии с собственными интересами, потребностями и способностями. Также связывают и с педагогом Виктором Гарсия Хоа, предложившим в 1970-х термин «персонализация» в образовательном контексте [Там же].

В материале «Personalized Learning within Teacher Education. A framework and Guidelines» (2020), в котором рассматривается педагогическое образование на персонализированной основе, уточняет, что «персонализированное обучение концентрируется на субъектности студентов и персональных ресурсах и активной роли, интересах, выборе и приоритетах, которые учащийся привносит в процесс обучения, т.е. решает, что, где и как учить и как использовать в постоянно меняющейся учебной среде» [23].

В докладе Института Махатмы Ганди ЮНЕСКО «Переосмысление образования. Оценка образования на основе международной науки и фактических данных» (2022) «personalized education» утверждается как одно из прав каждого учащегося, а также даются рекомендации по осуществлению образовательной политики, способствующей получению обучающимися персонализированного обучения [24].

Это значение, вкладываемое зарубежными коллегами в феномен «personalised learning» как обучения, учитывающего интересы и потребности студента и инициирующего его самообучение на протяжении всей жизни, соответствует значению термина «персонификация» в отечественной теории и практике педагогики. Обоснуем далее это утверждение.

В ходе анализа выяснилось, что понимание российскими авторами явления персонификации очень различается. С целью выявления наиболее частых решений мы осуществили контент-анализ понятия «персонификация» применительно к системе образования за период с 1999 по 2024. Рассматривались восемь обнаруженных нами авторефератов диссертационных исследований по педагогике, из них пять – кандидатских диссертаций, три – докторских, в названии которых были слова «персонификация, персонифицированный»; 29 публикаций статей, отобранных по аналогичным критериям; Энциклопедия профессионального образования (1999). Подбор материалов осуществлялся преимущественно на сайтах Dissercat, Elibrary и Cyberleninka.

На наш взгляд, компактное количество диссертационных исследований за упомянутый период говорит о недостаточной разработанности темы, ее малоизученности и относительной научной новизне для современного нам периода времени.

Нами была составлена таблица определений, для которой использовались доступные нам публикации: авторефераты диссертаций, научные статьи, монографии, энциклопедии, в которых представлены определения понятия «персонификация» и результаты исследований. Данные источники были выбраны на основании актуальности публикуемых в них материалов для нашего исследования.

Проанализированные работы выполнены на разных уровнях образования: в школе, СПО, ВПО, ДПО, системе повышения квалификации специалистов. Авторы рассматривают персонификацию относительно обучающихся разных возрастов и в разных педагогических условиях. Это говорит о том, что проблема персонификации актуальна для обучающихся всех уровней подготовки, пути ее решения активно изучаются исследовательским сообществом. Сопоставив временные периоды, мы видим, что существенной разницы в понимании персонификации не произошло. Однако и устойчивого определения пока не сложилось.

Прежде всего мы выбрали ряд определений, в которых исследователи применили термины «персонификация», «персонифицированный» к различным элементам педаго-

гического процесса, и посмотрели, в каких сочетаниях авторы используют термин «персонификация». Вот некоторые примеры:

1. «*Персонификация образования* – принцип организации образования, согласно которому содержание и все другие элементы процесса обучения-учения должны определяться и строиться исходя из интересов, потребностей и устремлений лиц, вовлеченных в учебную деятельность» (В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев) [14, с. 246].

2. «*Персонификация личности студента* (будущего педагога) это процесс, обуславливающий его стремление оставаться самим собой, сохраняя и развивая свой внутренний мир, свою самость, свою сущность, овладевая социальным опытом, содержанием профессионального педагогического образования, ориентируясь на требования общества к личности, к личности педагога, в частности» (Т.С. Курьякова) [12, с. 175].

3. «*Персонификация образовательного процесса* обуславливает возможность самоорганизации личностного образовательного пространства и связывается, прежде всего, с максимальной активностью самого обучающегося» (С.А. Фадеева) [19, с. 81].

Следующий шаг – выборка определений и ее контент-анализ. Самое раннее из выбранных нами определений датировано 1999 годом. Так, в «Энциклопедии профессионального образования» (В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев, 1999) персонификацию определяется как «принцип организации образования» [14, с. 247]. Ш.М. Каланова в докторской диссертации 1999 года понимает персонификацию как «специфическую самоорганизацию студентом своего личностного образовательного пространства» [7, с. 17]. Эти два подхода в понимании персонификации не теряют своей актуальности и в работах современных авторов.

Так, проанализировав 38 определений, мы выявили 22 разных представлений авторов о персонификации. Самыми распространенными были принцип, процесс, самоорганизация, направленность на развитие студента, ориентация образовательного процесса на обеспечение личностного развития обучающегося. На наш взгляд, эти представления можно объединить в группы:

1. *Элементы организации процесса обучения*: модель, формы, способ обучения, способ педагогической деятельности;

2. *Психологические феномены студента*: отождествление, самоорганизация, саморазвитие, уровень развития личности, социальное лицо;

3. *Взаимодействие*: процесс, направленность, включенность, ориентация, адаптация образования;

4. *Инструменты актуализации педагогического процесса*: принцип, требование, механизм преобразования внешних стимулов, механизм актуализации внутренних ресурсов личности.

Что общего в понимании персонификации исследователями? Это присутствие активных действий самого студента по собственному развитию в системе образования, что выражается в обилии слов с «само-»: самоорганизация, саморазвитие, самосозидание, самообучение, «самой личности» и прочих, акцентирующих индивидуальные действия или субъектность студента.

Персонифицированное обучение направлено на развитие личности и субъектности студента, его самореализацию посредством активного включения обучающегося в обучение, переходящее в самообучение, поэтому мы считаем верным рассматривать персонификацию как педагогический процесс, т.е. целостный учебно-воспитательный процесс «в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством, сотворчеством его субъектов, опосредованными культурным содержанием и методами освоения культуры и ее создания, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности» [11, с. 15]. Основываясь на проанализированный материал, мы в качестве рабочего принимаем следующее определение: *персонификация образования – это педагогический процесс, направ-*

*ленный на проявление студентами активности относительно самоорганизации своего развития в системе образования, направляемый преподавателем в соответствии с социокультурной ситуацией развития образования.*

Европейское образование по большей мере уже следует принципам персонификации (персонализации). Сошлемся на исследование В.Ф. Габдулхакова, описавшего работу ведущих вузов Европы, в частности, университета Оксфорд. В качестве примера персонифицированного подхода он приводит работу с текстом в малых группах и индивидуально, что формирует у студентов навык независимой работы и самоорганизации своего обучения и развития. Кроме того, университет приветствует плюрализм научных мнений, что позволяет рассматривать научные взгляды разных школ, развивая дивергентное и критическое мышление студентов [4, с. 31]. Развита тьюторская поддержка, особенно при подготовке к экзаменам. Аналогично построена работа в университете Сорбонны, опыт которого автор также приводит в пример как обладающий максимально персонифицированным учебным процессом с персонифицированной самостоятельной работой студентов [Там же, с. 36].

Ориентация на персонификацию в высшем профессиональном образовании осуществляется через использование форм, методов и технологий, направленных на актуализацию творческого потенциала студентов. Важно отметить, что формы работы, предназначенные для персонификации образования, являются предпочитаемыми также и для развития творческой сферы студентов. Фактически, персонификация образовательного процесса представляет собой ресурс творческого развития личности.

В отечественных исследованиях описываются следующие образовательные кейсы:

- использовалась дистанционная поддержка образовательного процесса, мониторинга усвоения учебного материала студентами с помощью тестовой системы MOODLE [6];
- осуществлялось онлайн-обучение по темам, вызвавшим у студентов наибольшую трудность; авторы придерживаются индивидуального темпа работы студентов и индивидуального подбора материала для изучения [21];
- реализован авторский спецкурс «Язык в поликультурном мире» и проведены мероприятия студенческого поликультурного клуба; студенты включались в социокультурные практики (молодежные объединения, педагогические, исследовательские); организованы дискуссии и видеоконференции, способствующие насыщению программы специфическим знанием и отвечающие индивидуальным запросам студентов [3];
- выстраивался индивидуальный маршрут обучающегося с применением карты-меню для совершенствования межкультурной коммуникативной компетенции [17];
- разработана адаптивная система персонифицированной профессиональной подготовки, для которой создана математическая модель учебного процесса, система психологических тестов и методика внешней поддержки познавательного процесса обучающегося, позволяющие отслеживать результат обучения [16];
- проводились проектные сессии и серии научно-практических семинаров по тематике программы профессионального развития; организована самостоятельная работа студентов в библиотеке и цифровой среде; инициировано сотрудничество с опытными коллегами в командной работе [8];
- для подготовки курсовых и дипломных проектов применялась проектная форма работы; в качестве подготовительной, например, осуществлялась работа студентов в микро- / подгруппах, когда обучающиеся должны были объединяться или дифференцироваться и обосновывать свой выбор в зависимости от интерпретации материала защищаемого проекта [15].

В качестве примера успешно реализованного персонифицированного обучения можно привести опыт, описанный в монографии В.Т. Балтаевой «Педагогическая тех-

нология персонификации коммуникативной подготовки студентов-иностранцев». Автор разработал педагогическую технологию обучения иностранных студентов русскому языку, опираясь в большей степени на игровые формы работы и систему внеаудиторных мероприятий (беседы за круглым столом, выпуск газеты, конкурсы творческих работ студентов, тренинги общения, встречи с интересными людьми) [1].

Стратегия персонификации в образовании обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционным «униформистским» обучением. Так, Е.А. Бессонова, С.В. Ривкина отмечают сильные стороны этой стратегии: возможность корректировки темпа обучения, адаптация обучения к личности каждого обучающегося; учет способностей, ценностей и интересов студентов; увеличенное количество опций для обучающихся, технологическая поддержка обучения [2].

Подводя итог нашему анализу, в качестве выводов отметим, что понимание персонификации авторами чрезвычайно широко. Это значит, что вопрос сущности данного явления далеко не решен, хотя и изучается с разных точек зрения, а интерес исследователей лежит на самых разных уровнях и составляющих образовательного процесса. Проблема требует дальнейшего рассмотрения и создания устойчивого понятийного аппарата. Однако уже сегодня очевидно, что понимание персонификации как создание условий для развития личностного ресурса студента присутствует в работах многих авторов.

### Список литературы

1. Балтаева В.Т. Педагогическая технология персонификации коммуникативной подготовки студентов-иностранцев. Казань, 2013.
2. Бессонова Е.А., Ривкина С.В. Персонификация образования как тенденция трансформации современного образования // Человек и образование. 2021. №1(66). С. 4–10.
3. Вавилова Е.О. Развитие поликультурности студента в персонифицированном обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2013.
4. Габдулхаков В.Ф. Персонификация профессиональной подготовки в вузе: компоненты педагогической технологии: монография. М.; Казань, 2013.
5. Есаулова М.Б., Сухобская Г.С., Шадрина Т.В. Персонификация высшего профессионального образования: на пути к самоуправляемому обучению // Вестник СПГУТД. 2009. №3(18). С. 3–10.
6. Казаков И.С. Научно-методическое обеспечение персонифицированного обучения в педагогическом вузе // Вестник СГУТД. 2011. №1(15). С. 66–69.
7. Каланова Ш.М. Информационные технологии персонификации в системе высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999.
8. Кануков А.М. Проектирование персонифицированных программ непрерывного профессионального развития молодых преподавателей институтов повышения квалификации вузов системы МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2022.
9. Картаслов.ру – карта слов и выражений русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://kartaslov.ru/значение-слова/персонификация> (дата обращения: 12.10.2025).
10. Клевцова М.С. Персонификация как предмет современных психолого-педагогических исследований // СПО. 2012. №10. С. 38–40.
11. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.; Ростов-на-Дону, 2005.
12. Курьякова Т.С. Педагогические условия обеспечения персонификации личности студента – будущего педагога в вузе // Вектор науки ТГУ. 2011. №3(6). С. 175–178.
13. Международное бюро просвещения ЮНЕСКО. 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250057?pos> (дата обращения: 12.10.2025).
14. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Персонификация образования // Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. Т. 2. М., 1999. С. 246–247.

15. Персонализация высшего профессионально-педагогического образования: на пути к самоуправляемому обучению: монография / под ред. М.Б. Есауловой. СПб., 2010.
16. Рябинова Е.Н. Адаптивная система персонализированной профессиональной подготовки студентов технических вузов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тольятти, 2010.
17. Сороковых Г.В., Вишневская Е.М. Персонализация электронной образовательной среды вуза как лингводидактическая проблема // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. №6. С. 878–883.
18. Тагунова И.А. Мировые тенденции развития школьного образования // Педагогика. 2019. №6. С. 106–113.
19. Фадеева С.А. Персонализация образования: в контексте традиций и новаций // Национальная ассоциация ученых (НАУ). Педагогические науки. 2015. №10. С. 81–83.
20. Цифровой дебют образовательных отношений: монография / под ред. О.Е. Лебедева, Н.А. Заиченко. СПб., 2021.
21. Чалова О.А., Ермакова Е.А. Персонализированный подход в воспитании экологической культуры студентов в цифровой лингвообразовательной среде вуза // Перспективы науки. 2024. №5(176). С. 127–136.
22. Accessible ICTs and Personalized learning for Students with Disabilities: A Dialogue among Educators, Industry, Government and Civil Society. 2012. [Electronic resource]. URL: <https://ifap.ru/pr/2012/n120305a.pdf> (date of request: 12.10.2025).
23. Alisauskiene S., Guðjónsdóttir H., Kristinsdóttir J.V., Connolly T., O'Mahony C., Lee L., Milteniene L., Meliene R., Kaminskiene L., Rutkiene A., Venslovaite V., Kontrimiene S., Kazlauskiene A., Wozniczka A.K. Personalized Learning within Teacher Education. A framework and Guidelines (2020). [Electronic resource]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374043> (date of request: 12.10.2025).
24. Duraiappah A.K., Atteveldt N.M., Borst G., Bugden S., Ergas O., Gilead T., Gupta L., Mercier J., Pugh K., Singh N.C., Vickers E.A. Reimagining Education: The International Science and Evidence based Education Assessment. New Delhi, 2022.
25. Izmestiev D. Personalized learning: a new ICT enabled education approach. UNESCO Institute for Information technologies in Education. 2012. [Electronic resource]. URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214716.pdf> (date of request: 12.10.2025).

\* \* \*

1. Baltaeva V.T. Pedagogicheskaya tekhnologiya personifikacii kommunikativnoj podgotovki studentov-inostrancev. Kazan', 2013.
2. Bessonova E.A., Rivkina S.V. Personifikaciya obrazovaniya kak tendenciya transformacii sovremennogo obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. 2021. №1(66). S. 4–10.
3. Vavilova E.O. Razvitie polikul'turnosti studenta v personificirovannom obuchenii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Orenburg, 2013.
4. Gabdulhakov V.F. Personifikaciya professional'noj podgotovki v vuze: komponenty pedagogicheskoy tekhnologii: monografiya. M.; Kazan', 2013.
5. Eсаuлова М.В., Сухобская Г.С., Шадрина Т.В. Персонализация высшего профессионального образования: на пути к самоуправляемому обучению // Vestnik SPGUTD. 2009. №3(18). S. 3–10.
6. Kazakov I.S. Nauchno-metodicheskoe obespechenie personificirovannogo obucheniya v pedagogicheskom vuze // Vestnik SGUTiKD. 2011. №1(15). S. 66–69.
7. Kalanova Sh.M. Informacionnye tekhnologii personifikacii v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1999.
8. Kanukoev A.M. Proektirovanie personificirovannyh programm nepreryvnogo professional'nogo razvitiya molodyh prepodavatelej institutov povysheniya kvalifikacii vuzov sistemy MVD Rossii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Groznyj, 2022.
9. Kartaslov.ru – karta slov i vyrazhenij russkogo yazyka. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://kartaslov.ru/znachenie-slova/personifikaciya> (data obrashcheniya: 12.10.2025).
10. Klevcova M.S. Personifikaciya kak predmet sovremennyh psihologo-pedagogicheskikh issledovanij // SPO. 2012. №10. S. 38–40.
11. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Slovar' po pedagogike. M.; Rostov-na-Donu, 2005.

12. Kur'yakova T.S. Pedagogicheskie usloviya obespecheniya personifikacii lichnosti studenta – budushchego pedagoga v vuze // Vektor nauki TGU. 2011. №3(6). S. 175–178.
13. Mezhdunarodnoe byuro prosveshcheniya YuNESKO. 2017. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250057?pos> (data obrashcheniya: 12.10.2025).
14. Onushkin V.G., Ogarev E.I. Personifikaciya obrazovaniya // Enciklopediya professional'nogo obrazovaniya: v 3 t. T. 2. M., 1999. S. 246–247.
15. Personifikaciya vysshogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: na puti k samoupravlyaemomu obucheniyu: monografiya / pod red. M.B. Esaulovoj. SPb., 2010.
16. Ryabinova E.N. Adaptivnaya sistema personificirovannoj professional'noj podgotovki studentov tekhnicheskikh vuzov: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Tol'yatti, 2010.
17. Sorokovyh G.V., Vishnevskaya E.M. Personifikaciya elektronnoj obrazovatel'noj sredy vuza kak lingvodidakticheskaya problema // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2020. T. 5. №6. S. 878–883.
18. Tagunova I.A. Mirovye tendencii razvitiya shkol'nogo obrazovaniya // Pedagogika. 2019. №6. S. 106–113.
19. Fadeeva S.A. Personifikaciya obrazovaniya: v kontekste tradicij i novacij // Nacional'naya asociaciya uchenyh (NAU). Pedagogicheskie nauki. 2015. №10. S. 81–83.
20. Cifrovoj debyut obrazovatel'nyh otnoshenij: monografiya / pod red. O.E. Lebedeva, N.A. Zaichenko. SPb., 2021.
21. Chalova O.A., Ermakova E.A. Personificirovannyj podhod v vospitanii ekologicheskoy kul'tury studentov v cifrovoj lingvoobrazovatel'noj srede vuza // Perspektivy nauki. 2024. №5(176). S. 127–136.



### ***The analysis of the concept “personification” in the context of higher education***

*The concept “personification” in the context of the system of higher education is considered. The result of the content-analysis of definitions from the scientific reports is given. There is proposed the working definition of personification of education as the pedagogical process, directed to the students' manifestation of activity, touching on the self-organization of their development in the educational system, controlled by teachers in accordance with the sociocultural situation of development of education.*

**Keywords:** *personification, personalization, higher education, content analysis, educational process, self-organization of students.*

(Статья поступила в редакцию 10.11.2025)

*И.А. ГНЕДАЯ,  
О.С. КИРИЛЛОВА,  
Е.Н. РАМЗАЕВА  
Волгоград*

### **ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ВЗРОСЛЫХ**

*Конкретизируется понятие «эстетическое воспитание» применительно к взрослой аудитории. Рассматривается актуальность вопроса эстетического воспитания в контексте современных социокультурных трансформаций. Определяется роль системы художественного образования и потенциал художественно-проектной деятельности, в частности, дизайна интерьера, в процессе эстетического развития взрослых. Обосновывается необходимость применения андрагогической модели обучения, учитывающей специфические особенности взрослых обучающихся. Представлена разработанная программа курса «Дизайн интерьера», направленная на формирование эстетического восприятия архитектурной среды.*



*Ключевые слова: воспитание, эстетическое воспитание, эстетическое восприятие, искусство, художественно-проектная деятельность, андрагогика, образование взрослых, дизайн интерьера, творческое мышление.*

Актуальность исследования обусловлена динамичными изменениями в современной культуре и нестабильностью духовно-нравственных ориентиров. В этих условиях возрастает значимость культурно-эстетического образования, которое выступает стабилизирующим фактором личностного развития. Художественно-эстетическое образование, являясь его важной составляющей, позволяет человеку не только приобщаться к ценностям художественной культуры, но и активно формировать собственный эстетический и творческий опыт, развивать художественный вкус и компетентность в сфере искусства [6]. Наблюдаемый в обществе устойчивый спрос на получение образования в области дизайна интерьера, выступающего одной из форм художественно-проектной деятельности, свидетельствует о наличии осознанной потребности в эстетической организации жизненной среды. Данная потребность характерна для различных социальных и возрастных групп: от профессионалов, стремящихся к повышению квалификации, до людей, решающих частные задачи благоустройства жилища. Недостаточная вовлеченность государственных образовательных учреждений в удовлетворение этого запроса создает нишу для коммерческих образовательных центров. Несмотря на очевидную социальную востребованность, проблема эстетического воспитания взрослых средствами художественно-проектной деятельности остается недостаточно изученной в научной литературе. Важность эстетического развития личности на всех этапах ее становления подчеркивал Б.М. Неменский, отмечая, что «искусство пробуждает творческие способности человека, а через них и всю личность выводит его на дорогу саморазвития, самосовершенствования, самореализации» [7, с. 45]. Этот процесс не имеет возрастных ограничений и может быть особенно продуктивным в зрелом возрасте, когда личность обладает сформировавшимся мировоззрением и осознанной мотивацией.

Эстетическое воспитание представляет собой одну из важнейших граней воспитательного процесса, поскольку обращено к эмоционально-чувственной сфере личности. Для уточнения терминологического поля исследования проанализируем ключевые понятия. «Эстетика» традиционно определяется как философское учение о сущности и формах прекрасного в искусстве, природе и жизни [11, с. 45]. В.В. Бычков подчеркивает, что эстетика базируется на материальных и духовных ощущениях человека, в процессе которых формируется осознанное отношение к бытию [2, с. 23]. А.А. Радугин рассматривает эстетику как науку, основанную на законах художественного созерцания личности [10, с. 112]. Несмотря на разнообразие трактовок, очевидно, что эстетика является неотъемлемой составляющей воспитательного процесса. Понятие «воспитание» также многогранно. Л.И. Маленкова определяет его как процесс сотрудничества педагога и обучающегося, направленный на создание благоприятных условий для освоения социально-культурных ценностей и развития индивидуальности [9, с. 78]. В.А. Сластенин акцентирует внимание на том, что воспитание – это целенаправленный педагогический процесс взаимодействия для достижения образовательных целей [18, с. 101]. Синтез этих понятий позволяет определить эстетическое воспитание. В педагогической энциклопедии оно трактуется как процесс формирования и развития способности личности воспринимать, чувствовать и оценивать прекрасное в жизни и искусстве [11, с. 312]. Г.М. Коджаспирова уточняет, что это организованный процесс, направленный на выработку способности понимать, ценить и создавать прекрасное по законам красоты. В.Н. Шацкая делает акцент на развитии способности чувствовать, воспринимать, осознавать и ценить красоту в окружающей действительности, искусстве, природе и труде [16, с. 56]. Таким образом, эстетическое воспитание можно определить как целенаправленный процесс формирования гармоничной, творческой личности, обладающей развитым эстетическим сознанием, вкусом и способностью к творческой деятельности по законам красоты. Б.М. Неменский расширяет это понимание, указывая на глубокую связь эстетического и нравственного начал: «Красота – это эстетическая категория, но ее воздействие на человека не только эстетическое. Она несет в себе огромный нравственный заряд, облагораживает человека, возвышает его чувства, направляет помыслы» [8, с. 28]. В контексте воспитания взрослых этот аспект приобретает особое значение, так как позволяет связать эстетическое развитие с жизненным опытом и сложившейся системой ценностей личности.

Эстетическое восприятие является центральным элементом эстетического воспитания. В.Н. Шацкая определяет его как способность целенаправленно воспринимать, чувствовать, понимать и оценивать красоту в действительности и искусстве [16, с. 61]. Это не врожденное, а формируемое в процессе воспитания и образования качество. О.А. Бычихина выделяет следующие структурные компоненты эстетического восприятия [14, с. 34]: эмоционально-волевой (эмоциональный отклик, сопереживание, внимание, наблюдательность), перцептивный (познавательные действия по узнаванию формы, целостное восприятие, категоризация), интеллектуальный (аналитико-синтетическая деятельность, рассмотрение объекта с разных точек зрения, понимание единства формы и содержания) и личностный (ценностно-смысловые установки, эстетические мотивы, опыт, воображение). Процесс развития эстетического восприятия Б.М. Неменский тесно связывает с активной творческой деятельностью: «Чтобы по-настоящему понять искусство, надо самому пройти через акт творчества. Только тогда открывается мера труда и вдохновения, рождается уважение к мастерству, понимание художественного образа» [7, с. 112]. Этот принцип является фундаментальным при организации художественно-проектной деятельности со взрослыми, для которых практическая значимость и возможность личного творческого высказывания часто являются ключевыми мотивирующими факторами.

На основе анализа научной литературы и обобщения эмпирического опыта нами были определены критерии и уровни эстетического восприятия. Выделены четыре ключевых критерия: личностно-смысловой, художественно-образный, оценочный и эмоциональный. Также были выделены три уровня сформированности исследуемого качества. Пониженный (наивно-реалистический) уровень характеризуется неспособностью видеть за формой смысловое содержание, формальным подходом к работе, несамостоятельностью суждений и формальным переживанием. Базовый (эмпатийный) уровень проявляется в умении определять форму и смысл произведения, самостоятельно выполнять работу с пониманием ее формы, высказывать грамотные суждения с эмоциональным фоном и адекватно воспринимать художественные произведения. Повышенный уровень (уровень понимания) отличается четким определением смысла с привлечением личного опыта, полностью самостоятельным выполнением работы с выбором средств и техник и привнесением собственного понимания, способностью к сравнительному анализу на основе опыта, а также развитым чувством формы, пониманием единства формы и содержания и ярко выраженными эмоциями. Диагностика по данным критериям позволяет не только оценить исходное состояние эстетического восприятия у взрослых обучающихся, но и выстроить индивидуальную траекторию его развития в процессе освоения художественно-проектной деятельности.

Эффективность эстетического воспитания взрослых напрямую зависит от учета их психофизиологических и социальных особенностей. Взрослый обучающийся – это лицо, обладающее жизненным опытом, социальной зрелостью, относительной экономической независимостью и осознанной образовательной потребностью. В отличие от ребенка, его мотивация к обучению детерминирована стремлением решить конкретные жизненные проблемы [18]. М.Ш. Ноулз, основоположник андрагогики, выделяет ключевые характеристики взрослого обучающегося: осознание себя самостоятельной личностью, накопленный жизненный опыт как источник обучения, ориентация на решение актуальных задач, стремление к безотлагательному применению знаний и зависимость учебной деятельности от внешних факторов [Там же, с. 145]. Исходя из этого, андрагогическая модель обучения базируется на принципах приоритета самостоятельного обучения, совместной деятельности, опоры на опыт обучающегося, индивидуализации, системности, контекстности, актуализации результатов обучения, элективности, развития образовательных потребностей и осознанности обучения [Там же, с. 148–150]. Реализация этих принципов требует проведения психолого-андрагогической диагностики, включающей определение образовательных потребностей, выявление жизненного опыта, физиологических, психологических и когнитивных особенностей обучающегося. Важно отметить, что художественно-проектная деятельность, в частности, дизайн интерьера, является идеальной формой для реализации андрагогического подхода, так как она практико-ориентирована, контекстна (связана с непосредственным окружением человека), а также позволяет немедленно применить полученные знания и навыки для преобразования жизненной среды.

На основе андрагогического подхода нами была разработана программа курса «Дизайн интерьера», направленная на формирование эстетического восприятия архитектурной среды у взрослых. Программа построена по модульному принципу и сочетает теоретическую подготовку с практической проектной деятельностью. Содержание программы структурировано в три основных модуля. Первый модуль «Введение в дизайн-проектирование» включает знакомство с понятием дизайна интерьера, составлением проекта и созданием коллажа, что формирует ценностные представления об искусстве и мотивирует к преобразованию среды. Второй модуль «Основы проектной грамотности» охватывает историю искусств и архитектурных стилей, принципы восприятия цвета и пространства, основы композиции. Это способствует развитию умения опе-

ривать знаниями в области искусства, формированию ценностных представлений и аналитических способностей. Практические задания включают виртуальные экскурсии, создание перспективы и аксонометрических проекций, анализ цветовых схем в окружающей среде. Третий модуль «Проектирование жилой среды» посвящен изучению стилей интерьера, эргономики, функционального зонирования, работы со светом и отделочными материалами, а также декорированию. Данный модуль направлен на формирование умения создавать эстетические суждения, развитие способности к коллективной деятельности и практическому воплощению творческих замыслов. Занятия включают создание макетов, планировочные решения, световые эксперименты, посещение шоу-румов и практикумы по декорированию (например, декупаж, шебби-шик). Содержание программы реализуется через адекватные цели, формы и методы: лекции-диалоги, проблемные дискуссии, разбор конкретных случаев, ролевые и деловые игры, мастер-классы, проектную работу в группах, виртуальные экскурсии, самостоятельные исследования. В процессе реализации программы особое внимание уделяется созданию творческой атмосферы, что полностью согласуется с взглядами Б.М. Неменского на педагогику искусства: «Главная задача педагога – создать такую атмосферу, такие условия, при которых у ученика возникнет потребность выразить свое отношение к миру, и дать ему средства для этого выражения» [8, с. 67]. Для взрослой аудитории это означает создание безопасного психологического пространства, где ценятся индивидуальность и личный опыт, а ошибки рассматриваются как часть творческого процесса.

Одним из значимых результатов нашей работы стало наблюдение за трансформацией мотивации обучающихся. Изначально утилитарные запросы («научиться правильно делать ремонт», «экономно обустроить квартиру») по мере погружения в художественно-проектную деятельность постепенно сменялись интересом к эстетическим аспектам среды, потребностью в самовыражении через дизайн, осознанием связи между организацией пространства и качеством жизни. Этот переход от чисто прагматических целей к экзистенциальным и эстетическим подтверждает тезис Б.М. Неменского о том, что «искусство – это не только особая форма познания жизни, но и мощное средство духовного и практического преобразования жизненной среды, а значит, и самого человека» [7, с. 98]. Таким образом, художественно-проектная деятельность выступает не просто инструментом передачи знаний и навыков, а катализатором личностного роста и эстетического самоопределения взрослого человека.

Проведенное исследование подтверждает, что художественно-проектная деятельность, в частности, в сфере дизайна интерьера, является высокоэффективным средством эстетического воспитания взрослых. Она позволяет интегрировать эмоционально-чувственный, интеллектуальный и практический компоненты, обеспечивая целостное развитие эстетического восприятия и творческих способностей личности. Разработанная программа, построенная на андрагогической модели обучения, учитывает специфические потребности и особенности взрослых обучающихся, что создает условия для успешного формирования их эстетической культуры. Критерии и уровни эстетического восприятия, представленные в работе, могут служить инструментом для диагностики и оценки результативности образовательного процесса. Перспективы дальнейших исследований видятся в детальной разработке методик оценки сформированности эстетического восприятия у взрослых, а также в адаптации предложенной модели для других видов художественно-проектной деятельности, таких как ландшафтный дизайн, дизайн одежды и проектирование предметной среды. Теоретическая и практическая значимость работы состоит в обосновании и реализации андрагогического подхода к эстетическому воспитанию, который до сих пор не получил широкого распространения в отечественной практике, несмотря на его очевидную эффективность и востребованность.

### Список литературы

1. Большой толковый словарь по культурологии / под ред. Б.И. Кононенко. М., 2003.
2. Бычков В.В. Эстетика: Учебник. М., 2009.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2007.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.; Ростов-на-Дону, 2005.
5. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие. М., 2002.
6. Недумова Н.В. Дизайн как средство формирования общественного эстетического сознания // VI Ручьевские чтения. На рубеже эпох: Специфика художественного сознания: сборник материалов межвузовской научной конференции. Магнитогорск, 2001. С. 206–207.
7. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания. М., 1981.
8. Неменский Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить. М., 2012.
9. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М., 2004.
10. Радугин А.А. Эстетика: учебное пособие для вузов. М., 2000.
11. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / под ред. В.Г. Панова. М., 1993–1999.
12. Савелова Е.В. Проблемы художественно-эстетического образования в современной культуре // Педагогика искусства. 2017. №1. С. 20–24.
13. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2013.
14. Словарь психологических терминов. Елец, 2016.
15. Титаренко И.Н. Эстетика: учебное пособие. Таганрог, 2006.
16. Шацкая В.Н. Общие вопросы эстетического воспитания в школе. М., 1995.
17. Шурлаева Ю.В. Непрерывное образование как ценность мировой культуры. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gramota.net/materials/1/2008/10-1/82.html> (дата обращения: 01.04.2024).
18. Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. Routledge, 2015.

\* \* \*

1. Bol'shoj tolkovyj slovar' po kul'turologii / pod red. B.I. Kononenko. M., 2003.
2. Bychkov V.V. Estetika: Uchebnik. M., 2009.
3. Zagvyazinskij V.I., Atahanov R. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. M., 2007.
4. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Slovar' po pedagogike. M.; Rostov-na-Donu, 2005.
5. Malenkova L.I. Teoriya i metodika vospitaniya. Uchebnoe posobie. M., 2002.
6. Nedumova N.V. Dizajn kak sredstvo formirovaniya obshchestvennogo esteticheskogo soznaniya // VI Ruchevskie chteniya. Na rubezhe epoh: Specifika hudozhestvennogo soznaniya: sbornik materialov mezhvuzovskoj nauchnoj konferencii. Magnitogorsk, 2001. S. 206–207.
7. Nemenskij B.M. Mudrost' krasoty: o problemah esteticheskogo vospitaniya. M., 1981.
8. Nemenskij B.M. Pedagogika iskusstva. Videt', vedat' i tvorit'. M., 2012.
9. Polonskij V.M. Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike. M., 2004.
10. Radugin A.A. Estetika: uchebnoe posobie dlya vuzov. M., 2000.
11. Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya: v 2 t. / pod red. V.G. Panova. M., 1993–1999.
12. Savelova E.V. Problemy hudozhestvenno-esteticheskogo obrazovaniya v sovremennoj kul'ture // Pedagogika iskusstva. 2017. №1. S. 20–24.
13. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. M., 2013.
14. Slovar' psihologicheskikh terminov. Elec, 2016.
15. Titarenko I.N. Estetika: uchebnoe posobie. Taganrog, 2006.
16. Shackaya V.N. Obshchie voprosy esteticheskogo vospitaniya v shkole. M., 1995.
17. Shurlaeva Yu.V. N nepreryvnoe obrazovanie kak cennost' mirovoj kul'tury. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.gramota.net/materials/1/2008/10-1/82.html> (data obrashcheniya: 01.04.2024).

***Artistic and project activities as the means of aesthetic adult education***

*The concept "aesthetic education", applied to the adult audience, is specified. There is considered the urgency of the issue of aesthetic education in the context of modern sociocultural transformations.*

*The role of the system of artistic education and the potential of artistic and project activities, including interior design, in the process of aesthetic development of adults is defined. There is substantiated the necessity of using the andragogical model of education, taking in consideration the peculiarities of adult students. The developed program of the course "Interior Design", directed to the formation of the aesthetic perception of the architectural environment, is presented.*

**Keywords:** *education, aesthetic education, aesthetic perception, Arts, artistic and project activities, andragogy, adult education, interior design, creative thinking.*

(Статья поступила в редакцию 05.11.2025)

**Т.В. ФУРЯЕВА**  
**Красноярск**

**ТРАНСФОРМАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ЛЮДЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РИСК СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСКЛЮЗИИ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД**

*Рассматривается региональный вариант трансформации содержания профессиональной социально-педагогической подготовки студентов на основе концептуального подхода. В качестве базового концепта, задающего ценностно-смысловые рамки теоретической и практической подготовки, выступает понятие «социальная инклюзия», представленное в виде трех концептуальных моделей: проектной, коммуникативной и ценностно-смысловой.*

**Ключевые слова:** *трансформация содержания; социальная инклюзия; модели социальной инклюзии: проектная, коммуникативная, ценностно-смысловая.*

Социальная эксклюзия как нарушенная социализация связана с деконструктивными ситуациями жизни разных категорий населения. Она проявляется в непринятии, отвержении, полном или частичном исключении, «выпадении» детей и взрослых из социального пространства. Социальную эксклюзию можно обозначить как вызов в контексте социально-педагогической подготовки педагогов-психологов, реабилитологов, со-

циальных педагогов. В первую очередь речь идет о трансформации содержания высшего профессионального социального и психолого-педагогического образования в направлении динамики профессионального сознания – от «ритуального» к «концептуальному». Главным является невыполнение заданных функций, зафиксированных в профессиональном стандарте как субъекте внешнего целеполагания. Основной характеристикой профессионального сознания является процесс постижения смысла в собственной деятельности. Это характеризует более высокую стадию развития профессионального мышления у педагога-психолога, социального педагога или реабилитолога.

Концептуальное профессиональное сознание является показателем другого уровня профессиональной деятельности – рефлексивно-смыслового. Как известно, современная профессиональная социальная и психолого-педагогическая деятельность характеризуется множественностью смыслов. В этом контексте работа со смыслами и ценностями участников социально-педагогического сопровождения и взаимодействия представляет собой достаточно сложный процесс, который наполнен такими понятиями, как автономия, ресурс, качество жизни, самоорганизация, ресурсы, потенциал и др. В качестве участников выступают самые разные представители социальных слоев общества – дети и взрослые с ограниченными возможностями, семьи с миграционной историей; подростки, находящиеся в социально опасном положении; люди, пережившие травмы, утраты и др.

Содержание социально-педагогического образования как «динамический конструкт» включает в себя концептуальное (теоретико-методологическое) знание и конкретное, «живое знание», связанное с решением актуальных социально-педагогических задач. Именно они выступают в качестве главного ориентира при отборе содержания. Успешность решения профессиональных социально-педагогических задач напрямую зависит от способности будущих специалистов понять смысл, контексты происходящего, определить адекватную модель социальной инклюзии. Студенты в процессе обучения в вузе должны не только усвоить когнитивное значение профессиональных понятий, терминов, но и создать свои собственные личностно-профессиональные смыслы их понимания. В этом состоит ценностно-смысловой аспект социально-педагогической подготовки.

Как известно, существует четыре типа знания: фактологическое, концептуальное, процедурное и метакогнитивное. (L.W. Anderson, D.R. Krathwohl) [13].

Трансформация содержания предполагает усиление концептуального знания, которое представляет собой особую ментальную конструкцию, обладающую такими признаками, как широта, абстрактность, вневременной характер и универсальность. Концептуально-ориентированные знания или концепты – это сконструированные осмысленные надпредметные представления о социально-педагогической реальности, направленные не столько на знание социальных и педагогических фактов, сколько на видение связей между ними, на структурное понимание всего явления.

В педагогической теории этот подход получил название *concept based learning* (H.L. Erickson, L.A. Lanning, R. French) [14]. Концептуализация содержания социально-педагогической подготовки предполагает обращение к такому базовому, с нашей точки зрения, концепту, как «социальная инклюзия / эксклюзия», который опирается на многолетние социологические исследования (Е.О. Смирнова-Ярская, Ф.М. Бородкин и др.) [1; 5; 6; 12]. Мы считаем, что именно этот концепт может выступать в качестве образовательного «каркаса» при «встрече» студентов с осложненными социальными ситуациями жизни, развития, образования разных категорий населения.

Понятие «концепт социальной инклюзии» раскрывается в рамках различных дисциплин как полисмысловое и динамичное явление. Его полной характеристике служит представление в виде моделей профилактики и преодоления социальной эксклюзии. В частности, в процессе социально-педагогической подготовки на основании изучения

результатов отечественных и зарубежных исследований представляем три педагогические модели социальной инклюзии: *проектную, коммуникативную и ценностно-смысловую* [10; 11].

Философско-методологической базой **проектной модели**, реализуемой в разных образовательных, культурных, досуговых форматах, являются идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Социальная практика в учреждении организована как совместная деятельность, как сотрудничество по поводу общего дела. Сконструированная по принципу проекта она выступает в качестве реальной детерминанты изменений в личностном и психическом развитии участника, который включен в общую проблематику, но с разным конкретным содержанием. В качестве базовых принципов проектной модели социальной инклюзии выступают: общее культурное пространство, восстановление нарушенных связей, отказ от всякого исключения и выделения, а также смена характера профессиональной деятельности.

В **коммуникативной модели** социальной инклюзии главным является само окружение, социальный контекст жизни человека, представленный разными системами. Главные методологические идеи этой модели – идеи социальной (экологической) У. Бронфенбреннера и экзистенциальной психологии М. Бубера. В качестве важнейших принципов взаимодействия любого человека с микро-мезо-экзо и макросистемами выступают аксиологический плюрализм, комплексность и целостность развития отдельного индивида, его автономность (операциональная и моральная). Успешность социальной инклюзии в значительной степени зависит от характера коммуникации, где особо важен межличностный диалог, доверительность, уважительное и ответственное отношение между всеми участниками. Участники научаются понимать уникальность и непохожесть друг друга, слушать другой голос. Речь идет не о разрешении противоречий в совместной деятельности, а о сближении и одновременно удалении (дистанцировании) участников. Выделяют четыре уровня взаимодействия в процессе социальной инклюзии: интерпсихический, интеракционистский, институциональный и общественный. Интерпсихический уровень социальной инклюзии касается преодоления противоречий внутри личности, которая должна осознать свои особенности, воспринять себя как нечто целое и научиться презентовать себя во вне. На интеракционистском уровне взаимодействие осуществляется между разными индивидами, которые включаются в совместные действия и учатся «социальному выравниванию», фиксации разных проявлений, противоречий и нахождению возможностей единения. Институциональный уровень социальной инклюзии характеризуется использованием разных технологий внутри одной институции. Для общественного уровня характерно положительное отношение разных слоев общества к включению всех людей в общественную жизнь. Успешность социальной инклюзии зависит от взаимодействия всех уровней. Например, процесс интеграции в учреждении не будет успешным, если он не подкреплен активным неформальным общением детей друг с другом, также усилиями каждого индивида, связанными с изменениями внутри самой личности. Социальная инклюзия как выравнивание, как сближение и одновременное дистанцирование представляет собой сложный динамичный процесс. Здесь очень важен аспект углубления индивидуального, плюрализации общего, усиления многообразия. Социальная практика в учреждении имеет дело с реальным многообразием участников и ставит перед собой задачу достижения баланса между одинаковостью и различием, построения общности в многообразии. К параметрам социальной инклюзии относятся сближение, отграничение, сохранение различий и развитие общего.

Третью модель социальной инклюзии мы обозначили как **ценностно-смысловая модель**. Она активно развивается нашими коллегами в контексте ценностно-смыслового подхода к организации педагогического образования (Г.Н. Прокументова, С.И. Поздеева и др.). В этом же направлении проводятся исследования персонифицирован-

ного принципа подготовки учителей (С.А. Расчетина, А.П. Тряпицина и др.) [2–4; 7]. Ценностно-смысловая модель социальной инклюзии ориентирована на идеи аксиологического подхода, учета ценностно-смысловых особенностей детских и взрослых сообществ, сохранения и уважения национальных, культурных, нормативно-поведенческих характеристик. Многообразие ценностных ориентиров, множество эталонов поведения значительно усложняет процесс выбора и «примеривания» типа отношения к миру, себе, людям. Это относится, в первую очередь, к подросткам, находящимся в активном поиске своего жизненного и профессионального самоопределения в условиях быстрого восприятия и транслирования информации, сокращения реальных коммуникативных практик, дефицита «внутринормативной, взаимовыгодной совместной деятельности». Ценностно-смысловая наполненность процесса социальной инклюзии востребована в работе с людьми, имеющими ограничения в жизнедеятельности, гражданами старшего поколения, испытывающими проявления дискриминации в общественной и институциональной жизни.

Ценностно-смысловая модель социальной инклюзии раскрывается на примере социально-педагогического сопровождения семьи с особым ребенком (семейного сопровождения). Здесь акцент в целеполагании делается не на овладение ребенком конкретной моторной или психической функцией, а на приобретение им возможности организовывать и преобразовывать свой жизненный мир. Эффективность работы социально-реабилитационного центра, ориентированного на семью, зависит от характера и содержания активности особых детей, от их возможностей изменять мир или соучаствовать в его изменении.

В основе профессиональной работы в рамках данной педагогической модели социальной инклюзии лежит рефлексия образа особого ребенка, его окружения. Причем этот процесс является обоюдным процессом для всех участвующих лиц. Главным является отход от ориентации на изолированный тренинг различных функций к интеграции всех действий взрослых в реальную, повседневную жизнь особого ребенка. Это связано с формированием у студентов практики постоянного «вопросания», т.е. будущие специалисты должны учиться задавать вопросы по поводу условий воспитания ребенка; систем ценностей, принятых в семье; места ребенка в окружающем обществе, роли матери и отца и др.

Отсутствие вопроса как показателя понимания происходящего означает или насыщение профессиональной деятельности житейским смыслом, или игнорирование педагогического смысла. При этом исходным является соблюдение и обеспечение семи базовых прав ребенка: на максимально возможную автономию, на эмоциональное благополучие, на проживание детства как счастливого периода, на защищенное пространство жизни и ее собственную организацию, на родителей, на наилучшее содействие и помощь в жизни и права на надежный и безопасный окружающий мир [8; 9].

В целом, концепт социальной инклюзии выступает в качестве методологической рамки всех изучаемых профессионально-ориентированных дисциплин, раскрывающих содержание социально-педагогической работы с разными социально уязвимыми группами населения: подростками с девиантным поведением, пожилыми гражданами с ограничениями в жизнедеятельности, взрослыми с инвалидностью, подростками с миграционной историей, лишенных родительского попечения и др. Концепт как «резервуар профессионального смысла», как «опорная точка профессионального сознания» позволяет понять практические действия специалиста в расширенных смысловых и ценностных связях. На такое понимание и интерпретацию направлено содержание изданных на кафедре социальной педагогики и социального работы учебно-методических пособий, практикумов, разработанных в рамках многолетнего издательского проекта «Антропология и социальная практика»: «Теория и практика социальной инклюзии», «Социализация и социальная адаптация лиц с инвалидностью», «Модели инклюзивного образова-

ния», «Методический навигатор для студентов социально-педагогических профессий» и др. (27 выпусков).

В них раскрываются современные инновативные практики понимания и помощи семьям с детьми раннего возраста, с детьми, имеющими тяжелые и множественные нарушения в развитии. Студенты знакомятся с разными вариантами системы ранней помощи, подробно анализируют региональную практику сопровождения семей с детьми раннего возраста в условиях Красноярского центра лечебной педагогики. Социальная инклюзия детей с тяжелыми и множественными нарушениями делает актуальной задачу использования альтернативных практик понимания, помощи и сопровождения. Здесь акцент делается на технологии альтернативной и дополнительной коммуникации обычно для лиц с сенсорными и умственными нарушениями. Введение в эрготерапевтическую технологию позволяет понять смысл работы с лицами, имеющими тяжелые моторные дефициты. Технологии сенсорной интеграции и базальной стимуляции ориентированы на сопровождение детей и взрослых с сенсорно-моторными проблемами. В содержание социально-педагогической подготовки включено знакомство со специальными технологиями для лиц с умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра и др.

Значительное внимание в содержании социально-педагогического образования уделяется характеристике практик понимания и сопровождения детей и молодежи с проблемами в развитии в образовательных учреждениях. Вопросы образовательной инклюзии подробно анализируются в самых разных аспектах и организационных форматах на всех уровнях образования: детских дошкольных, общих средних и высших профессиональных учреждениях.

Большой интерес вызывают темы, связанные с организацией повседневной, трудовой и социальной жизни молодых людей с инвалидностью, испытывающих значительные сложности в преодолении социальной эксклюзии из профессионально-трудовых и общественных отношений. Здесь особое внимание уделяется технологии сопровождаемого жизнеустройства на примере региональной модели «Социальная усадьба».

Проблема возрастной дискриминации (эйджизма) актуальна в контексте проблемы социально-педагогического сопровождения граждан пожилого возраста. Студенты активно включаются в социально-педагогические и психологические практики профилактики когнитивных нарушений (деменции), конструирования оптимальной жизненной среды, использования социальных сервисов в преодолении социального исключения граждан старшего возраста.

Таким образом, трансформация содержания социально-педагогического образования строится на неразрывной связи теоретического концепта социальной инклюзии и практик сопровождения. Как свидетельствует наш многолетний опыт, такое понимание сути социального и психолого-педагогического образования, которое реализуется в разных организационных форматах (социальная интернатура, проект «Обучение служением» и др.), позволяет сформировать у студентов обобщенные способы решения профессиональных задач, быть готовым к практической встрече с гетерогенной социальной реальностью. Главным здесь является понимание контекста, видение субъекта, его отношения к ситуации жизни, артикулирование ресурсов и дефицитов, а также организация комплексной помощи и поддержки в зависимости от возраста и конкретных рисков социальной эксклюзии.

### Список литературы

1. Бородкин Ф.М. Социальные эксклюзии. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nir.ru/sj/sj/sj3-4-00brod.html> (дата обращения: 12.09.2025).
2. Дмитриева Е.Н. Парадигма смыслообразующей педагогической подготовки учителя // Высшее образование в России. 2011. №3. С. 75–80.

3. Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / И.В. Абакумова, С.В. Алехина, О.В. Андрушкова. М.; Ростов-на-Дону; Таганрог, 2020.
4. Поздеева С.И., Гельфман Э.Г., Никитин А.А. Ценностно-смысловой подход в высшем педагогическом образовании: постановка проблемы // Вестник Мининского университета. 2024. Т. 12. №4. С. 5.
5. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика инвалидности. Проблемы доступной среды и возможности занятости // СОЦИС. 2005. №2. С. 44–55.
6. Тихонова Н.Е. Социальная эксклюзия в российском обществе // Общественные науки и современность. 2002. №6. С. 11–15.
7. Трансформация общего образования: персонифицированное обучение: монография / под ред. А.П. Тряпицина. СПб., 2023.
8. Фуряева Т.В., Черенева Е.А. Психолого-педагогические практики профилактики деменции в контексте преодоления социального исключения пожилых людей // Вестник КГПУ. 2022. №4(62). С. 101–111.
9. Фуряева Т.В. Модели инклюзивного образования: учебное пособие для вузов. М., 2020.
10. Фуряева Т.В. Инклюзивные подходы в образовании: учебное пособие для среднего профессионального образования. М., 2020.
11. Фуряева Т.В. Социализация и социальная адаптация лиц с инвалидностью: учебное пособие для вузов. М., 2024.
12. Ярская В.Н., Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивная культура социальных сервисов // Социологические исследования. 2015. №12. С. 133–140.
13. Anderson L.W., Krathwohl D.R. A taxonomy for learning teaching. New York, 2001.
14. Erickson H.L., Lanning L.A., French R. Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom. Corwin, 2017.
15. Furyaeva T.V., Klimatchkaia L.G., Furyaev E.A., Shpakou A.I. Inclusive approach in working with the older people. Models for overcoming gerontologicalagism // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture. 2021. №13(1). P. 297–314.

\* \* \*

1. Borodkin F.M. Social'nye eksklyuzii. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.nir.ru/sj/sj/sj3-4-00brod.html> (data obrashcheniya: 12.09.2025).
2. Dmitrieva E.N. Paradigma smysloobrazuyushchej pedagogicheskoj podgotovki uchitelya // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2011. №3. S. 75–80.
3. Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya / I.V. Abakumova, S.V. Alekhina, O.V. Andryushkova. M.; Rostov-na-Donu; Taganrog, 2020.
4. Pozdeeva S.I., Gel'fman E.G., Nikitin A.A. Cennostno-smyslovoj podhod v vysshem pedagogicheskom obrazovanii: postanovka problemy // Vestnik Mininskogo universiteta. 2024. T. 12. №4. S. 5.
5. Romanov P.V., Yarskaya-Smirnova E.R. Politika invalidnosti. Problemy dostupnoj sredy i vozmozhnosti zanyatosti // SOCIS. 2005. №2. S. 44–55.
6. Tihonova N.E. Social'naya eksklyuziya v rossijskom obshchestve // Obshchestvennyye nauki i sovremennost'. 2002. №6. S. 11–15.
7. Transformaciya obshchego obrazovaniya: personificirovannee obuchenie: monografiya / pod red. A.P. Tryapicina. SPb., 2023.
8. Furyaeva T.V., Cherenewa E.A. Psihologo-pedagogicheskie praktiki profilaktiki demencii v kontekste preodoleniya social'nogo isklyucheniya pozhilyh lyudej // Vestnik KGPU. 2022. №4(62). S. 101–111.
9. Furyaeva T.V. Modeli inklyuzivnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya vuzov. M., 2020.
10. Furyaeva T.V. Inklyuzivnye podhody v obrazovanii: uchebnoe posobie dlya srednego professional'nogo obrazovaniya. M., 2020.
11. Furyaeva T.V. Socializaciya i social'naya adaptaciya lic s invalidnost'yu: uchebnoe posobie dlya vuzov. M., 2024.
12. Yarskaya V.N., Yarskaya-Smirnova E.R. Inklyuzivnaya kul'tura social'nyh servisov // Sociologicheskie issledovaniya. 2015. №12. S. 133–140.

***The transformation of content of socio-pedagogical training of students  
for the work with people, having the risk of social exclusion:  
conceptual approach***

*The regional variant of transformation of content of professional socio-pedagogical training of students on the basis of conceptual approach is considered. The concept "social inclusion", represented in the form of three conceptual models: project-based, communicative and axiological, functions as the basic item, describing the axiological frameworks of theoretical and practical training.*

*Keywords: content transformation; social inclusion; models of social inclusion:  
project-based, communicative and axiological.*

(Статья поступила в редакцию 08.12.2025)

***Т.А. АЛТУХОВА,  
Л.В. ШИНКАРЕВА  
Белгород  
Е.Н. РОССИЙСКАЯ  
Курск***

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ НАУЧНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ (на примере рукописи научной статьи)**

*Актуализируется важность овладения научной дискурсивной компетенцией будущими логопедами как составляющей их коммуникативной, научно-исследовательской компетентностей. Рассматриваются средства овладения профессиональным языком. Выявляются типичные трудности написания научного текста магистрантами, обосновывается необходимость целенаправленного формирования у них научной дискурсивной компетенции в процессе профессиональной подготовки.*

*Ключевые слова: научный дискурс, научная дискурсивная компетенция,  
магистрант, научная статья.*

Проблема подготовки будущих учителей-логопедов к профессиональной деятельности продолжает оставаться в центре внимания исследователей (Е.А. Колодовская [16], Л.Н. Кузнецова [19], Н.В. Попова [24]). Это связано с возрастающими требованиями к профессиональной компетентности специалистов, осуществляющих сопро-

вождение обучающихся с различными нарушениями речевого развития в условиях инклюзивного образования [14], а также с внедрением в систему высшего образования компетентного подхода, требующего реализации эффективных моделей и технологий подготовки учителей-логопедов, ориентированных на развитие широкого спектра компетенций, обеспечивающих их профессионализм.

Исследователи (А.А. Алмазова [1], Е.Н. Жукатинская [14], И.Е. Крамарева, О.Е. Вороничев, Н.Ю. Моспанова [18]) указывают, что профессиональная компетентность будущего учителя-логопеда является важнейшей характеристикой теоретической и практической подготовленности специалиста к осуществлению педагогической деятельности, а коммуникативная компетенция – одна из ее основных составляющих. Логопед в современном коррекционно-образовательном пространстве выступает как субъект коррекционно-образовательного процесса, который выстраивает разные линии общения: с пациентом, родителями, коллегами по сопровождению (учителем, воспитателем, психологом и др.), коллегами «по цеху» – другими логопедами, администрацией образовательной организации, научной общественностью.

Коммуникативную компетенцию учителя-логопеда связывают с понятием профессионального дискурса. По мнению О.П. Пещух, профессиональный дискурс логопеда – это динамическое интегративное коммуникативно-речевое образование, которое в вербально выраженной форме объективирует подструктуры его профессиональной деятельности [22]. И.А. Шаповал указывает, что любой профессиональный язык как «языковая оболочка» научной картины мира отвечает своей форме знаний и уже на этапе овладения профессией формирует у будущего специалиста особую картину мира, выступает важным условием эффективного коррекционного взаимодействия специалистов сопровождения в образовательной организации [27]. Л.С. Бейлинсон отмечает, что профессиональный дискурс по сути является общением специалистов по поводу решения профессиональных задач, подчеркивает важность взаимодействия с коллегами с целью взаимообмена опытом [8]. В работах зарубежных исследователей также обращается внимание на необходимость формирования компетенции, «связанной с профессиональным языком, которая учитывает социальные и профессиональные ценности и действует в различных профессиональных контекстах» [4, с. 169].

В этих исследованиях основной акцент делается на важность овладения логопедами языковой компетенцией, связанной со спецификой профессиональной деятельности, но недостаточно уделяется внимание вопросам формирования текстовой / дискурсивной компетенции, включающей в себя умения работать с текстом, связанного, с одной стороны, с восприятием, пониманием, интерпретацией текстов, а с другой – с их созданием.

Следует подчеркнуть, что продуцируемый текст демонстрирует не только языковые возможности специалиста, владение терминологией, но и его когнитивные, прагматические возможности, общий культурный уровень. В.Е. Бутева, Ю.Д. Бетяева считают, что дискурсивная компетенция способствует формированию наивысшего мотивационно-прагматического уровня владения языком [10]. Также текстовая компетенция, базируясь на языковой, определяет развитие коммуникативной компетенции.

Одной из сфер профессиональной коммуникации логопеда, где наиболее важна дискурсивная компетенция, является общение в научном сообществе, так как научный текст выступает в качестве основного средства научной коммуникации, является интегративным образованием, представляющим собой одновременно и единицу языка, и единицу речи. Ю.А. Комарова включает компетенцию научного общения в единое интегративное целое – научно-исследовательскую компетентность, наряду с профессиональной научной и образовательной компетенциями [17].

Целенаправленное формирование дискурсивной компетенции у обучающихся вузов можно рассматривать в качестве важного условия овладения профессиональным языком (языковой компетенцией) и профессиональной коммуникацией (коммуникатив-

ной компетенцией), в том числе, научной коммуникацией. С.В. Вьюгина, И.В. Вяткина подчеркивают, что «овладение научным стилем в письменной и устной формах – необходимое условие и фактор повышения качества подготовки специалистов. Научный стиль речи есть речевая система, функционирующая как форма логически организованного существования научной информации, представляющей результаты научно-исследовательской деятельности, и как средство обмена этой информацией в обществе» [11, с. 274]. А.А. Саморуков подчеркивает важность формирования дискурсивной компетенции как профессионально и личностно значимого качества будущего специалиста, что, по его мнению, «определяется ее универсальным характером: дискурсивные навыки применимы во всех областях жизнедеятельности человека» [26, с. 2].

При существовании разных позиций на соотношение понятий «текст» и «дискурс», на что указывают Е.В. Бастун, Т.А. Островская [7], многие исследователи отмечают определенные точки их пересечения. В отличие от текста, который рассматривается как статический объект, дискурс характеризуется как динамическое коммуникативное явление [9]. В современном понимании дискурс, отмечает И.А. Шаповал, обобщая основные взгляды на сущность данного явления, представляет собой «многосторонний и многослойный феномен целенаправленной коммуникативной деятельности ее субъектов...» [27, с. 4]. Согласно О.В. Александровой, Е.С. Кубряковой, дискурс представляет собой процессуальное, динамичное явление, когнитивный процесс, связанный с речепроизводством, созданием речевого произведения, а текст – это конечный результат процесса речевой деятельности, имеющий определенную законченную (и зафиксированную) форму. Дискурс совмещает в себе процесс создания текста и текст, который был создан [2].

Общее определение научного дискурса предложено Л.А. Ахтаевой, которая рассматривает его как процесс выражения в целом тексте нового знания, а также его обоснования посредством взаимосвязанных рассуждений [5]. Разделяет данную точку зрения и О.О. Амерханова [3].

В научном дискурсе принято выделять несколько жанров (диссертация, монография, научная статья, тезисы докладов, заявка на грант, научный отчет, стендовый доклад, рецензия, реферат, аннотация и др.), представляющих собой сложившиеся группы научных произведений, которые объединяются совокупностью содержательных и формальных свойств. Согласно В.И. Карасику, «стратегии научного дискурса реализуются в его жанрах» [15, с. 232].

Процессы восприятия и создания научного дискурса-текста соотносятся с таким понятием, как «научная дискурсивная компетенция». В.А. Погосян отмечает, что дискурсивная компетенция рассматривается как один из компонентов коммуникативной компетентности и представляет собой интегративное понятие, объединяющее текстовую, жанровую и социальную компетенции [23]. По мнению М.Я. Дымарского, структура текстовой компетенции включает способность анализировать и членить текст, обеспечивать связность текста, умение создавать целостный текст [12].

В обобщенном виде дискурсивную компетенцию можно рассматривать как умение создавать и понимать тексты, соответствующие требованиям жанра, уместные в конкретных социальных ситуациях речевого взаимодействия. Ориентируясь на это определение, научную дискурсивную компетенцию можно трактовать как умение создавать и понимать научные тексты, соответствующие требованиям жанра и уместные в конкретных ситуациях научного общения. Следовательно, создание научных текстов, не отвечающих данным требованиям, свидетельствует об отсутствии или низком уровне развития научной дискурсивной компетенции.

В качестве основных умений, обеспечивающих дискурсивную компетенцию, рассматривают следующие: «умение использовать лексические ресурсы языка для создания текста; умение употреблять стилистические и жанровые ресурсы языка при созда-

нии текста; умение описывать и объяснять факты с помощью языковых средств; умение организовывать последовательность предложений так, чтобы они представляли собой связный текст; умение формировать и обосновывать свое мнение с помощью языковых средств; умение строить коммуникативное поведение в соответствии с основной темой коммуникации; умение логически выстраивать высказывание; умение выявлять тему и проблему в тексте; умение выражать свою точку зрения; умение анализировать устный и письменный текст с точки зрения наличия в нем явной и скрытой, основной и второстепенной информации; умение планировать текст и др.» [13, с. 76].

Анализ исследований, посвященных оценке состояния научной дискурсивной компетенции у обучающихся высших учебных заведений (в которых констатируется невысокий уровень готовности студентов к созданию текстов научного стиля [6; 20; 21] и отсутствие мотивации и умений для чтения сложных академических текстов [25]), изучение работ, обосновывающих необходимость обучения письменному научному дискурсу [3], а также многолетний (более 15 лет) опыт преподавательской деятельности позволили нам обозначить проблему формирования научной дискурсивной компетенции у будущих учителей-логопедов.

Нами было проведено исследование, ориентированное на оценку дискурсивной (текстовой) компетенции при написании научной статьи у магистрантов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». Исследование проводилось в декабре 2022, 2023 годов. В нем принимали участие обучающиеся 1-го курса Белгородского и Курского государственных университетов. Необходимо отметить, что всеми обучающимися в рамках ОПОП бакалавриата была изучена дисциплина «Академическое письмо», а также у студентов имелся опыт написания научных текстов в форме курсовой и бакалаврской работ.

Основным диагностическим методом исследования выступал анализ продукта письменной речевой деятельности – текста **обзорной статьи**. Всем участникам экспе-

*Таблица*

**Критерии и показатели оценивания научного текста**

Критерии	Показатели
Качество выполнения статьи как определенного вида письменной работы	1. Соответствие литературных источников теме статьи; 2. Полнота использования литературных источников; 3. Соответствие содержания теме; 4. Глубина проработки материала; 5. Соответствие оформления рукописи статьи заданным стандартам.
Информационно-структурное качество текста научной статьи	6. Логичность; 7. Связность; 8. Цельность; 9. Понятность изложения; 10. Объективность изложения.
Стилистические качества текста	11. Соответствие лингвистическим признакам научного стиля.
Соответствие нормам грамотной письменной речи	12. Грамматическое оформление; 13. Орфография.

римента было предложено с учетом названия одного из параграфов магистерской диссертации найти научные публикации за последние 10 лет, изучить их и подготовить рукопись научной статьи, которая должна иметь следующую структуру: *название – аннотация – введение – основная часть – выводы – список литературы*. Изначально данная задача для студентов облегчалась тем, что предлагалось отобрать только логопедическую литературу, и все студенты, независимо от темы диссертации, должны были сделать обзор имеющихся исследований по вопросу психолого-педагогических особенностей обучающихся с ОВЗ. Оценка текста рукописи статьи проводилась в соответствии с выделенными нами критериями, показателями и уровнями (таб. на стр. 45).

После оценивания каждого из 13 указанных показателей (от 0 до 3 баллов) подсчитывалась общая сумма баллов, определялся уровень подготовки рукописи статьи: высокий (*оптимальный*) – 34–39 баллов; выше среднего (*достаточный*) – 27–33 баллов; средний (*допустимый*) – 20–26 баллов; ниже среднего (*критический*) – 13–19 баллов; низкий (*недопустимый*) – менее 13 баллов.

Согласно полученным данным, у студентов не было отмечено ни одного случая написания рукописи статьи на высоком уровне, преобладал средний уровень (36,66%) и ниже среднего (30%). Уровень выше среднего в данной выборке продемонстрировало 20% обучающихся, а низкий – 13,33%. Если рассматривать средний уровень как допустимый, то 43,33% обучающихся продемонстрировали критический и недопустимый уровни умения создавать научный текст (научной дискурсивной компетенции).

На рисунке представлено состояние каждого из 13 оцениваемых показателей на основе определения средних арифметических величин (рис.).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что ни один из показателей не соответствовал высокой оценке. Максимальные баллы были получены по критерию «*Соответствие нормам грамотной письменной речи*», включающего следующие показатели: грамматическое оформление (12) –  $M = 2,7$ ; орфография (13) –  $M = 2,7$ . Но, на наш взгляд, достаточно высокие величины в этом случае не могут рассматриваться в качестве объективных показателей соответствия нормам грамотной письменной речи, так как чаще всего статьи носили компилятивный характер и составлялись из отрезков заимствованных текстов, представленных в литературных источниках. Единичные ошибки либо отмечались в выводах, которые характеризовались относительной самостоятельностью, либо были случайными, связанными с недостаточной «вычиткой» текста.

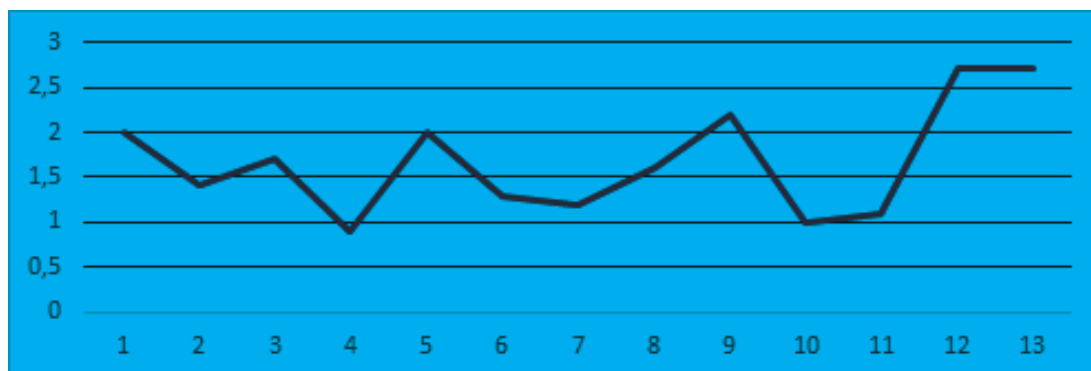


Рис. Средние арифметические величины показателей оценивания научного текста

Относительно высокие средние арифметические величины были получены по следующим показателям: соответствие литературных источников теме статьи (показатель 1); соответствие оформления рукописи статьи заданным стандартам (показатель 5); понятность изложения материала (показатель 9).

Выбор студентами *литературных источников, соответствующих теме*, можно объяснить их ориентацией при поиске литературы на название представленных в интернет-ресурсах научных публикаций. Но в тоже время не все отобранные источники могли быть использованы для написания статьи, так как освещали некоторые другие аспекты проблемы, например, носили методический характер, а не содержали научные данные о результатах изучения характеристик предмета исследования, необходимых для раскрытия темы статьи. *Соответствие оформления рукописи статьи* заданным стандартам, на наш взгляд, определялось имеющимся у них опытом оформления научных текстов, а также достаточной формальностью этого показателя, не требующей ни языковых, ни логических операций. Но у многих студентов возникли сложности с написанием аннотации и определением ключевых слов. Они не смогли емко и точно сформулировать основную мысль статьи. Студентам также удалось избежать низких оценок по показателю *понятность изложения*, так как они в основном приводили заимствованные фрагменты научных статей.

Все остальные показатели по средней арифметической величине имели оценку менее 2. По критерию *«Качество выполнения статьи как определенного вида письменной работы»* большинство студентов получили низкую оценку по таким показателям, как полнота использования литературных источников (показатель 2); глубина проработки материала (показатель 4). Типичной ошибкой являлось то, когда обучающиеся либо не использовали выбранный и указанный в списке литературы источник, либо выбирали из него несущественный для раскрытия темы фрагмент текста. Например, часто студенты не обращали внимание в тексте научно-практической статьи на то, что исследователь приводит конкретные фактологические данные, полученные им в ходе изучения определенной характеристики детей с ОВЗ, формулирует основные выводы, базируясь на этих данных. Студенты зачастую выбирали из этого источника общие фразы, заявленные в вводной части статьи автором для обоснования проблемы исследования.

По показателю *«Соответствие лингвистическим признакам научного стиля»* (показатель 11), соответствующему критерию *«Стилистические качества текста»*, средняя арифметическая величина составила 1,1. О степени владения магистрантами научным стилем изложения материала можно было судить только в тех случаях, когда текст статьи имел авторский характер. Но практически у всех студентов статья носила компилятивный характер, составлялась из текстовых отрезков, взятых из научных статей. У некоторых магистрантов прослеживались элементы авторского изложения при формулировке выводов, вводных предложений, предложений-связок между отдельными частями. Но в том и другом случае нарушалось стилистическое единство текста.

Такие показатели, как *логичность* (показатель 6), *связность* (показатель 7), *цельность* (показатель 8) и *объективность* (показатель 10) *изложения*, отнесенные нами к критерию *«Информационно-структурное качество научного текста»*, также имели низкие оценки. Характерными особенностями текста рукописей статей, иллюстрирующими нарушение логики изложения, являлись следующие: возврат к ранее сказанному; повторы одной и той же мысли, представленной в работах нескольких авторов; включение не относящегося к вопросу материала; нарушение логики отношений между общим и частным, причиной и следствием (могли отсутствовать вступительный тезис, выводы, либо эти компоненты текста соединялись по принципу равнозначности – выводы не носили резюмирующего характера). При оценке *связности* была установлена ограниченность использования студентами эксплицитных средств, организующих связ-

ность изложения. Чаще всего при присоединении и соединении частей информации обучающиеся употребляли такие обороты, *как кроме того, вместе с тем*; для обобщения, выводов, подведения итогов изложения информации – *таким образом, итак*. В статьях отсутствовали средства, позволяющие устанавливать причинно-следственные отношения между частями высказывания (*в силу этого, ввиду этого, в связи с этим, поэтому* и др.); обороты для сопоставления и противопоставления частей информации (*с одной стороны, с другой стороны, напротив, наоборот, однако, в противоположность этому* и др.); обороты для пояснения, уточнения информации (*например, другими словами, иначе говоря, в частности* и др.); средства, устанавливающие связь предыдущей и последующей информации (*как указывалось, согласно этому, рассматриваемый, упомянутый* и др.). Все это, на наш взгляд, связано не только с отсутствием навыка использования данных средств, но и с несформированностью продуктивных навыков построения связного научного текста, носящего аналитический характер. Нарушение связности проявлялось также в недостатках реализации имплицитной связи: в погрешностях последовательности зависимости последующего предложения от предыдущего (цепная связь), в недочетах соподчинения второго, третьего и последующих предложений первому, содержащему тему и общий план текста (параллельная связь).

В отношении *цельности* текста довольно распространенной ошибкой являлось отсутствие вводной или заключительной части. Как уже отмечалось, во многих случаях заключение не выполняло в содержательном отношении функцию конца текста, т.е. не носило резюмирующего характера. Вывод не всегда соотносился с содержанием основной части. Часто в заключении использовался набор общих фраз, повторяющихся как во введении, так и в основной части. Нарушение цельности проявлялось также в том, что некоторые абзацы основной части статьи по своему содержанию не соотносились с его темой, содержалась информация, не относящаяся непосредственно к содержанию раскрываемого вопроса. Что касается *объективности* изложения, то основными проявлениями несоответствия данного показателя достаточному уровню выступали либо отсутствие системы ссылок на использованную литературу, либо избирательные ссылки на отдельные указанные в списке источники, что является недопустимым в требованиях, предъявляемых к статье как жанру научного дискурса. Многие студенты не указывали по тексту фамилий авторов исследовательских работ, на которые ссылались. Редко студенты использовали цитирование источников, что снижало степень объективности и убедительности выдвигаемого тезиса. Не всегда правильно оформлялись цитаты: если студент и опирался на мнение или позицию автора источника, то им полностью использовался фрагмент статьи без оформления в кавычках и указания страниц. Также редко использовалась косвенная речь при оформлении мнения автора источника.

Ориентируясь на работы Т.А. Бабаковой [6], Л.А. Никитиной [21], В.В. Радаева [25], собственный опыт, мы определили возможные три группы причин трудностей овладения студентами научной дискурсивной компетенцией, связанные с обучающимися, образовательным процессом и информационной средой. Для обучающихся характерно следующее:

1. Низкий уровень мотивации овладения научной дискурсивной компетенцией, обусловленный непониманием значимости владения письменной речью научного стиля для процесса обучения и будущей профессиональной деятельности. Большинство студентов не связывают свое профессионально-личностное развитие с научной или преподавательской деятельностью, не осознают важность использования научного дискурса в профессиональном сообществе, хотя при работе в системе образования или здравоохранения будет возникать необходимость обобщения актуального педагогического опыта, подготовки и опубликования научно-методических статей, составления докладов для научно-методических мероприятий.

2. Недостаточное осознание взаимосвязи письменной речевой деятельности с развитием таких психических функций, как внимание, память, мышление, и их взаимовлияния, а также оказываемого влияния письменной речи на развитие личности в целом.

3. Недостаточное осознание сложности работы по созданию научных текстов, что приводит к формальному выполнению заданий, невысокому качеству результатов.

4. Невысокий уровень владения текстовыми умениями, которые формируются на основе последовательного развития культуры письменной научной речи, а также опыте совместной исследовательской деятельности с преподавателями.

Рассматривая образовательный процесс, можно указать на следующие его основные недостатки:

1. Преподаватели вуза мало внимания уделяют академическому письму, что связано с недостаточным пониманием значимости проблемы.

2. Недостаточно организуется целенаправленная и систематическая учебная деятельность студентов по изучению, анализу и созданию научных текстов, формированию текстовых умений.

3. Не всегда в образовательном процессе создаются условия для реализации межпредметных связей, позволяющих студентам осознать целесообразность овладения научной дискурсивной компетенцией для профессиональной деятельности. Обучающиеся, зачастую прагматически настроенные, больше ориентированы на дисциплины предметной подготовки.

Современная информационная среда также оказывает определенное отрицательное влияние, связанное со следующими моментами:

1. Наличие огромного массива как качественных, так и недостаточно качественных информационных источников, предоставляемых различными онлайн-платформами, среди которых обучающемуся необходимо выделить рациональное, разумное зерно, что предполагает сформированность у студентов базовых знаний, поисковых умений, аналитических способностей, критического мышления, владение ими профессиональной терминологией и др.

2. Использование в процессе подготовки академического дискурса (эссе, рефератов, курсовых работ и т.п.), являющегося начальным этапом овладения научным курсом, готовых материалов, имеющихся в интернет-ресурсах.

3. Активно развиваемая и, соответственно, используемая студентами деятельность нейронной сети, которая облегчает трудозатраты, уменьшает временные затраты, но при этом обучающихся не учат преобразованию подготовленного нейросетью текста с учетом требований, предъявляемых к научному стилю.

Выявленная у магистрантов недостаточная сформированность умений построения научного дискурса (статьи) определяет необходимость целенаправленного, специально организованного формирования научной дискурсивной компетенции в процессе профессиональной подготовки, что, по нашему мнению, будет обеспечиваться совокупностью следующих педагогических условий: организация поэтапного освоения студентами научного дискурса; развитие внутренней мотивации к обучению через определение индивидуальной тактики освоения программного материала; стимулирование самостоятельной работы обучающихся; формирование у магистрантов рефлексии собственного продвижения; использование в процессе обучения научному дискурсу специально отобранных научных текстов по профессиональной тематике и дидактически организованной системы заданий.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в разработке содержания, технологии, экспериментальном обосновании педагогических условий формирования научной дискурсивной компетенции у будущих учителей-логопедов в процессе реализации основной профессиональной образовательной программы.

### Список литературы

1. Алмазова А.А. Профессиональная лингвистическая подготовка учителей-логопедов в системе высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2019.
2. Александрова О.В., Кубрякова Е.С. Виды пространств текста и дискурса // Категоризация мира: пространство и время: материалы научной конференции. М., 1997.
3. Амерханова О.О. Обучение письменному научному дискурсу на третьем уровне высшего профессионального образования в Российской Федерации // Вопросы методики преподавания в вузе. 2016. №5(19-1). С. 124–132.
4. Асанова А., Бежина В., Кинжибаева А., Кудрицкая М. Условия формирования дискурсивной компетентности будущего CLIL-педагога: форсайт-метод в образовании // 3i: intellect, idea, innovation-интеллект, идея, инновация. 2024. №3. С. 166–179.
5. Ахтаева Л.А. Интертекстуальность как статусная характеристика англоязычного научно-дискурса // Lingua mobilis. 2011. №7(33). С. 46–53.
6. Бабакова Т.А. Готовность обучающихся магистратуры и аспирантуры к созданию текстов научного стиля. [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. 2019. №1(25). URL: <https://i121.petsu.ru/journal/article.php?id=4484&ysclid=mmq3z0j0f2467838614> (дата обращения: 29.05.2025).
7. Бастун Е.В., Островская Т.А. К вопросу о разграничении понятий «текст» и «дискурс» // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. №4(33). Т. 9. С. 226–229.
8. Бейлинсон Л.С. Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы: на материале коммуникативной практики логопедов: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2009.
9. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс. М., 2004.
10. Бутева В.Е., Бетяева Ю.Д. Формирование дискурсивной компетенции в процессе обучения студентов языкового вуза. [Электронный ресурс] // Оригинальные исследования» (ОРИС). 2021. №4. URL: <https://ores.su/ru/journals/oris-jrn/2021-oris-4-2021/a230269?ysclid=mmq44e7vd8255069881> (дата обращения: 29.05.2025).
11. Вьюгина С.В., Вяткина И.В. Особенности оформления научных исследований студентами технологического вуза // НиКа. 2018. №1 С. 271–274.
12. Дымарский М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.). М., 2001.
13. Евстигнеева И.А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных Интернет-технологий // Язык и культура. 2013. №1(21). С. 74–72.
14. Жукатинская Е.Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2008.
15. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
16. Колодовская Е.А. Пути формирования профессионально значимых качеств логопеда на этапе обучения в вузе // Мир университетской науки: культура, образование. 2024. Т. 1. №7. С. 57–62.
17. Комарова Ю.А. Научно-исследовательская компетентность специалистов: функционально-содержательное описание // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. №68. С. 69–77.
18. Крамарева И.Е., Вороничев О.Е., Моспанова Н.Ю. Формирование профессиональной компетентности будущих логопедов в образовательном пространстве вуза // Управление образованием: теория и практика. 2022. №3 (49). С. 10–19.
19. Кузнецова Л.Н. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-логопедов // Диалог культур и диалог в поликультурном пространстве: единство в многообразии культурных кодов: сборник статей XIV Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию ДГУ, 16–17 декабря 2021 года. Махачкала, 2021. С. 77–82.
20. Лысаков Н.Д., Лысакова Е.Н. Реферирование научных текстов как продуктивная учебная задача // Перспективы науки и образования. 2023. №5(65). С. 213–226.
21. Никитина Л.А. Создание научного письменного текста выпускной квалификационной работы: проблемы и пути решения // Научно-педагогическое обозрение. 2021. №5(39). С. 130–137.
22. Пецух О.П. Формирование гуманистического дискурса учителя-логопеда в дополнительном профессиональном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2014.

23. Погосян В.А. Дискурсивная компетенция // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2011. №12. С. 76–77.
24. Попова Н.В. Профессиональная компетентность и профессионализм учителя-логопеда // *Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: материалы I Международной научно-практической конференции*. Донецк, 2022. Т. 1. С. 203–208.
25. Радаев В.В. Как побудить студентов к чтению сложных текстов: опыт использования цифровых технологий // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31. №7. С. 113–122.
26. Саморуков А.А. Формирование дискурсивной компетентности студента в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2010.
27. Шаповал И.А. Моделирование дискурса взаимодействия логопеда и психолога в коррекционном процессе. [Электронный ресурс] // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2023. №1(11). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/34PSMN123.pdf> (дата обращения: 23.09.2025).

\* \* \*

1. Almazova A.A. Professional'naya lingvisticheskaya podgotovka uchitelej-logopedov v sisteme vysshego obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2019.
2. Aleksandrova O.V., Kubryakova E.S. Vidy prostranstv teksta i diskursa // *Kategorizaciya mira: prostranstvo i vremya: materialy nauchnoj konferencii*. M., 1997.
3. Amerhanova O.O. Obuchenie pis'mennomu nauchnomu diskursu na tret'em urovne vysshego professional'nogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii // *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2016. №5(19-1). S. 124–132.
4. Asanova A., Bezhina V., Kinzhibaeva A., Kudrickaya M. Usloviya formirovaniya diskursivnoj kompetentnosti budushchego CLIL-pedagoga: forsajt-metod v obrazovanii // *3i: intellect, idea, innovation-intellekt, ideya, innovaciya*. 2024. №3. S. 166–179.
5. Ahtaeva L.A. Intertekstual'nost' kak statusnaya harakteristika angloyazychnogo nauchnogo diskursa // *Lingua mobilis*. 2011. №7(33). S. 46–53.
6. Babakova T.A. Gotovnost' obuchayushchihhsya magistratury i aspirantury k sozdaniyu tekstov nauchnogo stilya. [Elektronnyj resurs] // *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2019. №1(25). URL: <https://ill21.petrus.ru/journal/article.php?id=4484&ysclid=mmq3z0j0f2467838614> (data obrashcheniya: 29.05.2025).
7. Bastun E.V., Ostrovskaya T.A. K voprosu o razgranichenii ponyatij «tekst» i «diskurs» // *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020. №4(33). Т. 9. S. 226–229.
8. Bejlinson L.S. Professional'nyj diskurs: priznaki, funkcii, normy: na materiale kommunikativnoj praktiki logopedov: dis. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2009.
9. Brandes M.P. Stilistika teksta. Teoreticheskij kurs. M., 2004.
10. Buteva V.E., Betyaeva Yu.D. Formirovanie diskursivnoj kompetencii v processe obucheniya studentov yazykovogo vuza. [Elektronnyj resurs] // *Original'nye issledovaniya» (ORIS)*. 2021. №4. URL: <https://ores.su/ru/journals/oris-jrn/2021-oris-4-2021/a230269?ysclid=mmq44e7vd8255069881> (data obrashcheniya: 29.05.2025).
11. V'yugina S.V., Vyatkina I.V. Osobennosti oformleniya nauchnyh issledovanij studentami tekhnologicheskogo vuza // *NiKa*. 2018. №1 S. 271–274.
12. Dymarskij M.Ya. Problemy tekstoobrazovaniya i hudozhestvennyj tekst (na materiale russkoj prozy XIX–XX vv.). M., 2001.
13. Evstigneeva I.A. Formirovanie diskursivnoj kompetencii studentov yazykovyh vuzov na osnove sovremennyh Internet-tehnologij // *Yazyk i kul'tura*. 2013. №1(21). S. 74–72.
14. Zhukatinskaya E.N. Formirovanie professional'noj kompetentnosti budushchego uchitelya-logopeda: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Stavropol', 2008.
15. Karasik V.I. Yazykovoju krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.
16. Kolodovskaya E.A. Puti formirovaniya professional'no znachimyh kachestv logopeda na etape obucheniya v vuze // *Mir universitetskoj nauki: kul'tura, obrazovanie*. 2024. Т. 1. №7. S. 57–62.
17. Komarova Yu.A. Nauchno-issledovatel'skaya kompetentnost' specialistov: funkcional'no-soderzhatel'noe opisanie // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008. №68. S. 69–77.

18. Kramareva I.E., Voronichev O.E., Mospanova N.Yu. Formirovanie professional'noj kompetentnosti budushchih logopedov v obrazovatel'nom prostranstve vuza // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2022. №3 (49). S. 10–19.
19. Kuznecova L.N. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj kompetentnosti budushchih pedagogov-logopedov // Dialog kul'tur i dialog v polikul'turnom prostranstve: edinstvo v mnogoobrazii kul'turnyh kodov: sbornik statej XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 90-letiyu DGU, 16–17 dekabrya 2021 goda. Mahachkala, 2021. S. 77–82.
20. Lysakov N.D., Lysakova E.N. Referirovanie nauchnyh tekstov kak produktivnaya uchebnaya zadacha // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2023. №5(65). S. 213–226.
21. Nikitina L.A. Sozdanie nauchnogo pis'mennogo teksta vypusknoy kvalifikacionnoj raboty: problemy i puti resheniya // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2021. №5(39). S. 130–137.
22. Pecuh O.P. Formirovanie gumanisticheskogo diskursa uchitelya-logopeda v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Krasnoyarsk, 2014.
23. Pogosyan V.A. Diskursivnaya kompetenciya // Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2011. №12. S. 76–77.
24. Popova N.V. Professional'naya kompetentnost' i professionalizm uchitelya-logopeda // Sovremennyy uchitel': professional'naya kompetentnost' i social'naya znachimost': materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Doneck, 2022. T. 1. S. 203–208.
25. Radaev V.V. Kak pobudit' studentov k chteniyu slozhnyh tekstov: opyt ispol'zovaniya cifrovyyh tekhnologij // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2022. T. 31. №7. S. 113–122.
26. Samorukov A.A. Formirovanie diskursivnoj kompetentnosti studenta v obrazovatel'nom processe vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Orenburg, 2010.
27. Shapoval I.A. Modelirovanie diskursa vzaimodejstviya logopeda i psihologa v korrekcionnom processe. [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2023. №1(11). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/34PSMN123.pdf> (data obrashcheniya: 23.09.2025).



***The results of study of scientific discursive competence of future speech therapist teachers (at the example of the handwriting of scientific paper)***

*The importance of mastering the scientific discursive competence by future speech therapists as the component of their communicative and scientific-research competencies is updated. There are considered the means of mastering the professional language. The typical difficulties of writing the scientific text by master's degree students are revealed and described. There is substantiated the necessity of focused development of their scientific discursive competence in the process of professional training.*

**Keywords:** *scientific discourse, scientific discursive competence, master's degree student, scientific paper.*

## ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Е. ОБЪЕЩЕНКО

Бердянск

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ИНТЕГРАТИВНАЯ РОЛЬ МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ

*Исследуются психолого-педагогические детерминанты формирования семейных ценностей у студентов. Цель – выявить и обосновать роль межпоколенческих связей в этом процессе. Методологическую основу составили аксиологический, системный и личностно-ориентированный подходы. Применен комплекс методов: анкетирование ( $n = 320$ ), психодиагностика, статистический анализ (SPSS). Эмпирически доказано, что качество межпоколенческих коммуникаций ( $r = 0.67$ ,  $p < 0.01$ ) – значимый предиктор просемейных ориентаций. Разработана и апробирована эффективная структурно-функциональная модель для вуза.*



Ключевые слова: *семейные ценности, студенческая молодежь, межпоколенческие связи, образовательная среда вуза, психолого-педагогическая модель.*

Актуальность исследования обусловлена нарастающей социокультурной динамикой, которая в условиях глобализации и урбанизации детерминирует трансформацию традиционных семейных структур и механизмов трансляции ценностей. Данный процесс создает риски дезинтеграции межпоколенческой преемственности, выступающей основным каналом передачи культурного кода, социального опыта и моральных норм. В контексте современных геополитических реалий и интеграции новых субъектов в единое образовательное и культурное пространство Российской Федерации задача научного осмысления и педагогической поддержки конструктивных межпоколенческих связей приобретает особую значимость. Студенческая молодежь, находясь в критической фазе личностного и профессионального самоопределения, представляет собой ключевую целевую группу, чьи ценностные ориентации в значительной степени определяют будущую демографическую и социальную стабильность общества.

**Анализ степени разработанности проблемы** в трудах отечественных и зарубежных исследователей (Н.А. Рыбалкина [6], С.Г. Абрамова [1], А.Н. Петрова [5], Т.В. Ковалева [4], О.А. Орлова, В. Сатир [7], Дж. Боулби [3]) указывает на то, что межпоколенческие связи признаются важнейшим фактором социализации. Однако недостаточно изучены остаются конкретные психолого-педагогические механизмы, опосредующие влияние этих связей на формирование именно семейных ценностей в специфическом контексте образовательной среды современного вуза. Существует дефицит эмпирически верифицированных моделей, позволяющих целенаправленно актуализировать потенциал межпоколенческого диалога в воспитательной работе со студентами.

Таким образом, возникает **противоречие** между признанной значимостью межпоколенческих связей для трансляции семейных ценностей и недостаточной разработанностью научно-обоснованных педагогических технологий их целенаправленного фор-

мирования в условиях высшей школы. На основании данного противоречия сформулирована **проблема исследования**: каковы детерминанты и психолого-педагогические условия эффективного использования потенциала межпоколенческих связей в формировании семейных ценностей у студенческой молодежи в образовательном пространстве вуза?

**Цель исследования** – теоретически обосновать и эмпирически проверить структурно-функциональную модель формирования семейных ценностей у студентов, опирающуюся на актуализацию межпоколенческих связей в образовательной среде вуза.

**Объект исследования**: процесс формирования семейных ценностей у студенческой молодежи. **Предмет исследования**: психолого-педагогические детерминанты и условия влияния межпоколенческих связей на формирование семейных ценностей у студентов в образовательном пространстве вуза.

**Гипотеза исследования**: формирование устойчивых, гармоничных семейных ценностей у студенческой молодежи будет эффективным, если образовательная среда вуза целенаправленно актуализирует межпоколенческие связи через реализацию интегративной модели, которая:

- обеспечивает ценностно-смысловое (аксиологическое) осмысление семейной традиции;
- рассматривает студента и его семейную систему в динамическом единстве (системный подход);
- создает условия для личностного роста, рефлексии и эмоционально-интеллектуального развития студента как активного субъекта этого процесса (лично-ориентированный подход).

**Задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ современных психолого-педагогических подходов к проблеме формирования семейных ценностей и роли межпоколенческих связей.
2. Выявить и эмпирически оценить характер связи между качеством межпоколенческих взаимодействий и структурой семейных ценностных ориентаций у студентов.
3. Разработать и апробировать структурно-функциональную модель формирования семейных ценностей, основанную на актуализации межпоколенческого диалога.
4. Определить психолого-педагогические условия и практические рекомендации по внедрению модели в воспитательную работу вуза.

**Научная новизна заключается в следующем:**

1. Уточнено содержание понятия «межпоколенческие связи» как психолого-педагогической детерминанты, выступающей не просто фактором, а динамическим процессом ценностно-смыслового обмена между поколениями, опосредованным рефлексией и эмоциональным интеллектом молодежи.
2. Эмпирически установлена и количественно оценена сила связи между параметрами межпоколенческой коммуникации (доверительность, частота, содержательность) и уровнем сформированности ключевых просемейных ценностей (ценность брака, родительства, родственной солидарности).
3. Разработана и апробирована оригинальная структурно-функциональная модель, интегрирующая три методологических подхода (аксиологический, системный, лично-ориентированный) в единый технологический комплекс для работы в вузе.

**Методы и методики исследования.** Исследование проводилось в период 2024–2025 гг. и носило смешанный характер, сочетая теоретические и эмпирические методы. *Теоретические методы*: анализ, синтез, сравнение, систематизация научной литературы по проблеме. *Эмпирические методы*:

- анкетирование для сбора социодемографических данных и оценки характера межпоколенческих коммуникаций (авторская анкета);

- психодиагностика: методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) с фокусом на терминальные ценности, связанные с семейной жизнью; опросник «Шкала семейных ценностей» (адаптация Л.Я. Гозмана, М.В. Кроз); тест на эмоциональный интеллект (Н. Холл);

- статистическая обработка данных проведена с помощью программы IBM SPSS Statistics 23; использовались методы описательной статистики, корреляционный анализ (Пирсона и Спирмена), регрессионный анализ для проверки гипотез о влиянии, критерий Манна-Уитни для сравнения независимых выборок.

*База исследования:* студенты 2–3 курсов ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко» и других вузов ЮФО (общая выборка  $n = 320$  человек, из них 180 – студенты из новых субъектов РФ).

#### **Теоретические основания исследования межпоколенческих связей как детерминанты семейных ценностей**

Межпоколенческие связи представляют собой сложный, многомерный социально-психологический феномен. В контексте нашего исследования они определяются как устойчивая система коммуникативных, эмоциональных и ценностно-нормативных отношений между представителями разных возрастных когорт (прародители, родители, дети), обеспечивающая трансляцию культурного опыта и обеспечивающая преемственность идентичности [1; 4]. В отличие от простого наличия контактов, эффективная связь характеризуется *доверительностью, взаимным уважением, смыслопорождающим диалогом* и совместной деятельностью [2].

**Аксиологический подход** (Н.А. Рыбалкина и др.) задает содержательное ядро процесса. Он фокусируется на том, *какие именно ценности* транслируются. В условиях вуза это предполагает не декларацию, а интерактивное «проживание» ценностей через:

- анализ исторических и литературных нарративов, раскрывающих модели семейного поведения;

- организацию встреч-диалогов с представителями старших поколений (ветераны педагогического труда, успешные семейные пары-выпускники), где ценности (уважение, верность, ответственность) предстают не как абстракции, а как личный жизненный выбор;

- проектную деятельность по восстановлению семейной истории (генеалогическое древо, видеархив семейных преданий), которая превращает ценность «семьи» из общей идеи в лично значимый смысл.

**Системный подход** (А.Н. Петрова, Т.В. Ковалева) позволяет перейти от индивида к контексту. Студент рассматривается как элемент минимум двух взаимосвязанных систем: своей семьи (родительской) и образовательного учреждения. Задача вуза – не подменять семью, а стать «мостом» и ресурсом для укрепления ее собственных связей [4; 5]. Этот подход объясняет, почему изолированные лекции о ценности семьи часто неэффективны: они не затрагивают системные паттерны и границы. Педагогические усилия должны быть направлены на развитие у студентов навыков системного видения своей семьи: понимание ролей, правил, границ, циклов развития семьи. Это формирует основу для осознанного построения собственной семейной системы в будущем.

**Личностно-ориентированный подход** (А.Л. Андреев, Е.С. Калмыкова) акцентирует роль внутренней активности самого студента. Ценности не могут быть просто «вложены», они должны быть лично присвоены через рефлексию и эмоциональное вовлечение. Ключевыми становятся:

- развитие *эмоционального интеллекта*, позволяющего распознавать и понимать чувства как свои, так и близких (что является базой для эмпатии в межпоколенческом общении);

- стимулирование *рефлексии* по поводу собственного семейного опыта и будущих родительских стратегий;

• создание условий для *свободного выбора и ответственности* за этот выбор в рамках учебных симуляций и дискуссий (кейсы, ролевые игры по разрешению семейных конфликтов).

**Эмпирическое исследование взаимосвязи межпоколенческих связей и семейных ценностей**

Для проверки гипотезы о значимой связи между параметрами межпоколенческого взаимодействия и семейными ценностями была проведена эмпирическая часть исследования. Для статистической проверки гипотез проведен корреляционный анализ. Его результаты, подтверждающие наличие значимых взаимосвязей между основными параметрами, представлены в таблице 1 (таб. 1).

*Таблица 1*

**Результаты корреляционного анализа взаимосвязи параметров межпоколенческих связей и семейных ценностей у студентов (n = 320)**

Параметр межпоколенческой связи (предиктор)	Показатель семейной ценности (критерий)	Коэффициент корреляции Пирсона (r)	Уровень значимости (p)
Доверительность общения с родителями / прародителями	Ценность «счастливая семейная жизнь»	0.71	p < 0.01
Совместная деятельность с семьей (хобби, традиции)	Ценность «наличие хороших и верных друзей»	0.63	p < 0.01
Частота содержательных разговоров о жизненных планах	Ценность «ответственность»	0.58	p < 0.01
Интегральный индекс качества межпоколенческой коммуникации	Интегральный индекс сформированности семейных ценностей	0.67	p < 0.01

Как видно из таблицы 1, все исследуемые параметры межпоколенческого взаимодействия – эмоциональный (доверительность), деятельностный (совместная деятельность) и когнитивный (содержательность коммуникации) – являются значимыми коррелятами просемейных ценностных ориентаций. Данный факт позволяет рассматривать межпоколенческие связи не как монолитный фактор, а как многокомпонентную детерминанту, различные аспекты которой вносят свой вклад в формирование ценностной сферы молодежи.

*Результаты корреляционного анализа* выявили статистически значимые положительные связи ( $p < 0.01$ ):

- между показателем «доверительность общения с родителями / прародителями» и ценностью «счастливая семейная жизнь» ( $r = 0.71$ );
- между показателем «совместная деятельность с семьей (хобби, традиции)» и ценностью «наличие хороших и верных друзей» (как расширение модели доверительных отношений) ( $r = 0.63$ );
- между частотой содержательных (не бытовых) разговоров о жизненных планах, смыслах и ценностью «ответственность» ( $r = 0.58$ ).

*Регрессионный анализ* позволил построить прогностическую модель. В качестве зависимой переменной (Y) выступал интегральный индекс сформированности семейных ценностей. В качестве предикторов (независимых переменных X) были введены: X1 – индекс качества межпоколенческой коммуникации, X2 – уровень эмоционального интеллекта, X3 – включенность в семейные традиции. Модель показала хорошую объяснительную способность ( $R^2 = 0.59$ ). Наибольший стандартизированный бета-коэффициент был у переменной X1 ( $\beta = 0.52$ ), что подтверждает ее ведущую роль как детерминанты.

*Качественный анализ* данных анкетирования показал, что у студентов с фрагментарными или конфликтными межпоколенческими связями в структуре ценностей доминируют индивидуалистические и гедонистические ориентации («свобода», «развлечение»), в то время как у студентов с прочными эмоционально-насыщенными связями в иерархии ценностей выше расположены «безопасность семьи», «любовь», «забота о других».

#### **Структурно-функциональная модель и программа ее реализации**

На основе теоретического анализа и эмпирических данных была разработана модель, включающая три блока:

1. *Ценностно-смысловой блок (аксиологический)*: задача – наполнение взаимодействия содержанием. *Формы*: университетский «Семейный лекторий» с приглашенными спикерами разных поколений; междисциплинарный курс «Семья в истории и культуре России»; конкурс студенческих эссе «История моей семьи в истории страны».

2. *Рефлексивно-деятельностный блок (лично-ориентированный)*: задача – присвоение ценностей через личный опыт. *Формы*: тренинги коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта; мастер-классы по семейной психологии; проектная работа «Создание цифрового архива семейной памяти»; дискуссионные клубы на темы отцовства и материнства.

3. *Контекстуально-организационный блок (системный)*: задача – создание поддерживающей среды. *Формы*: развитие института кураторства с акцентом на наставничество выпускников-родителей; организация общеузовских праздников с семейным форматом («День семьи в университете»); создание психолого-педагогической консультационной службы для студентов, ориентированной в т.ч. на вопросы детско-родительских отношений.

**Апробация модели** проводилась в течение одного учебного семестра по схеме формирующего эксперимента на базе экспериментальной (далее – ЭГ,  $n = 45$ ) и контрольной (далее – КГ,  $n = 45$ ) групп. В ЭГ была реализована разработанная программа, интегрирующая элементы всех трех блоков модели, в то время как КГ продолжала обучение по стандартной учебной программе.

Для оценки эффективности программы была проведена повторная диагностика. Сравнительный анализ динамики показателей в двух группах представлен в таблице 2 (таб. 2 на стр. 58).

Таблица 2

Динамика ключевых показателей в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах до и после реализации программы (критерий Манна-Уитни)

Шкала / показатель	Группа	Средний ранг до эксперимента	Средний ранг после эксперимента	U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости (p)
Ценность семейной преемственности	ЭГ (n = 45)	38.2	<b>52.7</b>	198.5	p < 0.05
	КГ (n = 45)	41.8	39.3		
Готовность к диалогу с родителями	ЭГ (n = 45)	40.1	<b>54.1</b>	210.5	p < 0.05
	КГ (n = 45)	42.9	38.9		
Уровень конфликтности в восприятии межпоколенческих отношений	ЭГ (n = 45)	48.3	<b>35.6</b>	185.0	p < 0.05
	КГ (n = 45)	39.7	43.4		

Как свидетельствуют данные таблицы 2, в экспериментальной группе по всем измеряемым параметрам зафиксирована положительная и статистически значимая динамика. В контрольной группе существенных изменений не выявлено. Полученные результаты подтверждают практическую эффективность предложенной модели и ее реализующей программы.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и позволило сделать следующие **выводы**:

1. Межпоколенческие связи являются не фоновым, а ключевым психолого-педагогическим детерминантом формирования семейных ценностей у студенческой молодежи. Их влияние опосредовано качеством коммуникации (доверительность, содержательность) и совместной деятельностью.

2. Эффективное использование этого потенциала в образовательном пространстве вуза требует интегративного подхода, синтезирующего аксиологическое (ценностное содержание), личностно-ориентированное (рефлексия и активность студента) и системное (работа с контекстом) начала.

3. Разработанная структурно-функциональная модель и соответствующая программа психолого-педагогического сопровождения доказали свою практическую эффективность, обеспечивая статистически значимый рост просемейных ценностных ориентаций и гармонизацию межпоколенческого восприятия у студентов экспериментальной группы.

Целенаправленная работа по актуализации межпоколенческого диалога в воспитательном процессе вуза выступает действенным инструментом формирования ответственного семейного сознания молодежи, что является вкладом в укрепление социального и демографического потенциала страны. Перспективой дальнейших исследований видится адаптация предложенной модели для работы со студентами различных регионов, в том числе новых субъектов РФ, с учетом их культурно-исторической специфики.

### Список литературы

1. Абрамова С.Г. Межпоколенческие связи в семье: механизмы формирования и роль в воспитании молодежи // Педагогика. 2019. №5. С. 45–58.
2. Андреев А.Л. Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография. М., 2016.
3. Боулби Дж. Надежная база: Привязанность «родитель-ребенок» и здоровое развитие человека. Нью-Йорк, 1988.
4. Ковалева Т.В. Развитие системного мышления у студентов как средство укрепления межпоколенческих связей // Психология и педагогика. 2021. №4. С. 67–79.
5. Петрова А.Н. Системный подход к укреплению межпоколенческих связей в семье // Вопросы психологии. 2020. №2. С. 78–92.
6. Рыбалкина, Н.А. Формирование межпоколенческих связей в семье: аксиологический подход // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия: Педагогика и психология. 2018. №3. С. 123–135.
7. Сатир В. Вы и ваша семья: руководство по личностному росту. М., 2007.
8. Холл Н. Эмоциональный интеллект: ключ к успеху // Журнал прикладной психологии. 2018. Т. 103. №4. С. 456–467.

\* \* \*

1. Abramova S.G. Mezhpokolencheskie svyazi v sem'e: mekhanizmy formirovaniya i rol' v vospitanii molodezhi // Pedagogika. 2019. №5. S. 45–58.
2. Andreev A.L. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya: monografiya. M., 2016.
3. Boulbi Dzh. Nadezhnaya baza: Privyazannost' «roditel'-rebenok» i zdorovoe razvitie cheloveka. N'yu-Jork, 1988.
4. Kovaleva T.V. Razvitie sistemnogo myshleniya u studentov kak sredstvo ukrepleniya mezhpokolencheskih svyazey // Psihologiya i pedagogika. 2021. №4. S. 67–79.
5. Petrova A.N. Sistemyj podhod k ukreplenyu mezhpokolencheskih svyazey v sem'e // Voprosy psihologii. 2020. №2. S. 78–92.
6. Rybalkina, N.A. Formirovanie mezhpokolencheskih svyazey v sem'e: aksiologicheskij podhod // Vestnik MGGU im. M.A. Sholohova. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2018. №3. S. 123–135.
7. Satir V. Vy i vasha sem'ya: rukovodstvo po lichnostnomu rostu. M., 2007.
8. Holl N. Emocional'nyj intellekt: klyuch k uspekhu // Zhurnal prikladnoj psihologii. 2018. T. 103. №4. S. 456–467.

***Psychological and pedagogical determinants of the formation of family values of student youth: the integrative role of intergenerational connections***

*The psychological and pedagogical determinants of the formation of family values among students are investigated. The aim is to identify and substantiate the role of intergenerational connections in this process. The methodological basis comprises the axiological, systemic, and personality-oriented approaches. The set of methods was applied: survey (n = 320), psychodiagnostics, statistical analysis (SPSS). It has been empirically proven that the quality of intergenerational communications ( $r = 0.67, p < 0.01$ ) is a significant predictor of pro-family orientations. The effective structural-functional model for the university has been developed and tested.*

**Keywords:** *family values, student youth, intergenerational connections, university educational environment, psychological and pedagogical model.*

(Статья поступила в редакцию 20.11.2025)

**Н.Ю. КУЛИКОВА,  
Е.В. ДАНИЛЬЧУК,  
А.Н. СЕРГЕЕВ**  
**Волгоград**

**ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ К ОРГАНИЗАЦИИ  
СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

*Рассматриваются основные подходы к организации совместной деятельности обучающихся в условиях сетевого взаимодействия. Обосновывается задача подготовки будущего учителя информатики к сетевому взаимодействию с обучающимися, а также практика такой подготовки, реализуемая в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете.*

**Ключевые слова:** *сетевое взаимодействие в образовании, совместная деятельность учащихся, информационные и коммуникационные технологии, учитель информатики.*

В условиях цифровизации общества отмечается рост доли взаимодействий участников образовательного процесса в сети Интернет. Сетевые формы взаимодействия актуализировали поиски учителями современных подходов к обучению, позволяющих использовать новые площадки для сетевого взаимодействия с возможностями динамичного обновления технической базы и интерактивного образовательного контента, а также

организации сетевой совместной деятельности для активизации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Учителя информатики, обладающие достаточно высоким уровнем информационной компетентности, на наш взгляд, должны находиться в авангарде поиска новых подходов к обучению в условиях сетевого взаимодействия в образовании и являться примером и помощником для преподавателей других предметов. В результате этого подготовка будущего учителя информатики к организации совместной деятельности обучающихся в условиях сетевого взаимодействия в педагогическом вузе является весьма актуальной.

Каковы же основные идеи, положенные в основу организации сетевого взаимодействия в образовании? А.И. Адамский констатировал актуальность внедрения в систему образования моделей сетевых взаимодействий, изменяющих отношения участников образовательного процесса [1]. Многие исследователи отмечают, что для того, чтобы облегчить организацию педагогического взаимодействия в сети, нужны эффективные инструменты [13; 23], позволяющие организовать среду онлайн-обучения [21]; реализация многоуровневого взаимодействия в сети [22]. А.Н. Сергеев в основу исследований сетевых взаимодействий положил понимание интернета как социальной среды, где в группе участников образовательных взаимодействий, объединенных в онлайн-сообщество общей образовательной целью, происходят взаимодействия средствами служб и сервисов сети Интернет [13; 20].

В ФГОС основного общего образования в требованиях к результатам освоения образовательной программы закреплены: необходимость формирования у обучающихся социальных навыков общения и совместной деятельности; умений использовать командную работу в процессе решения проблем, ставить цели совместной деятельности с коллективным построением действий по ее достижению, составлять план по организации совместной работы с выделением своей роли, выполнением своей части работы, координацией своих действий с другими участниками командной работы; оценивать свой личный вклад в общий продукт и его качество [16; 19].

Е.Д. Патаракин отмечает, что сетевая совместная деятельность, в основе которой лежит сетевое взаимодействие участников образовательного процесса, обязательно связана с разработкой обучающимися различных образовательных продуктов [15]. Исследователь вслед за С. Пейперт развивает идеи о том, что обучение школьников будет более эффективным в процессе создания ими каких-либо общественных объектов (модели объектов реального мира, например, машина, книга, и др.; компьютерная программа, например, игры, созданные в визуальных редакторах с помощью блочного программирования и др.), которые лично значимы для обучающихся [15; 24]. Причем в условиях сетевых взаимодействий данные общественные объекты можно создавать и в процессе совместной деятельности. Создаваемые продукты (презентация, компьютерная игра, рассказ, рекламный социальный буклет, глоссарий и др.) для обучающихся являются целью их сетевой совместной деятельности, а для учителя – дидактическим средством организации познавательной деятельности обучающихся и достижением результатов обучения.

А.М. Коротков, Д.В. Земляков отмечают, что традиционное понимание *сетевой совместной деятельности* «характеризуется автономным характером создания пользователями в своих персональных программных окружениях различных информационных продуктов, которые становятся частью совместно реализуемого проекта только после их публикации в сети Интернет» [4, с. 193]. Перенос приоритета с автономной на коллективную сетевую деятельность меняет характер деятельности участников взаимодействия по совместному созданию информационного продукта: они включены в общее рабочее пространство в сети, где могут работать совместно и обмениваться информацией и опытом.

Э.К. Самерханова, К.Р. Круподерова рассматривают совместную деятельность в контексте организации самостоятельной работы обучающихся в цифровой образовательной среде с реализацией взаимообучения с использованием сетевых сервисов (например, сетевые сервисы для разработки веб-квестов, совместного редактирования документов, совместной разработки презентаций, совместного просмотра и комментирования учебного видео, совместного создания интерактивного обучающего контента, ментальных карт, лент времени и др.), которые позволяют реализовать следующие виды совместной деятельности обучающихся: написание статьи, проведение взаимообучения, консультирование, организация творческой работы, визуализация учебного материала, подготовка отчетов по проведенным исследованиям, реализация совместных проектов, проведение «мозгового штурма», оформление результатов проектной работы, написание отзывов, рецензий; проведение совместного обсуждения, реализация ролевых игр и командной работы, возможность делиться реакциями в сети и своими эмоциями, подготовка портфолио работ и проектов, сбор данных; создание совместных каталогов; подбор примеров решения поставленных перед обучающимися проблем и задач; совместное редактирование презентаций, обработка результатов совместных экспериментов, анкетирований и др. [16].

Чтобы учителю учесть особенности сетевого взаимодействия со школьниками в дистанционном обучении на онлайн-уроках, важно уделить дополнительное время при проектировании занятия для соотнесения его темы, цели и задачи с итоговым образовательным продуктом. Важно определиться с тем, какие задания, подготовленные учителем, обучающиеся смогут выполнить в течении онлайн-урока, что можно выполнить в процессе совместной деятельности, какие сетевые сервисы и инструменты наиболее оптимально помогут решать поставленные цели и задачи. Н.В. Никуличева отмечает, что при проведении дистанционных уроков для осуществления контроля с целью выявления сформированности компетенций обучаемых при выполнении ими образовательных продуктов, помимо тестовых заданий, анкетирования и опросов в режиме видеоконференции, целесообразно включать следующие формы контроля: отчеты по итогам познавательной деятельности и рефераты; веб-квесты; проектную деятельность; портфель обучающегося и др. [12]. Для сбора отчетов обучающихся можно использовать электронную почту и сетевые площадки, например, онлайн-доски для совместной деятельности, где обучающиеся смогут писать свои резюме, переходить на странички с веб-квестами и другими заданиями, выкладывать свои работы, комментировать отчеты других обучающихся и т.п.

Особенности сетевых взаимодействий требуют новых подходов к обучению, где важны не только сетевые площадки, на основе которых реализуется взаимодействие, но и само проектирование учителем сетевой совместной деятельности обучающихся. Большое значение в данном контексте имеют веб-инструменты, позволяющие анализировать сетевую совместную деятельность (например, отслеживание действий пользователей, время их работы или пребывания на веб-странице, созданные учебные продукты, количество просмотров, прохождения и выполнения заданий, оставляемые комментарии, виды эмоциональных реакций в процессе работы и др.) [14].

Таким образом, учителю в условиях сетевых взаимодействий с методической стороны важно уметь корректно ставить цели и задачи обучения, предварительно проектировать сетевой учебный процесс; при выборе информационных технологий для сетевых взаимодействий выбирать оптимальные формы, методы и средства обучения; уделять серьезное внимание обратной связи и организации оперативного контроля, чтобы быстро и своевременно корректировать сетевой процесс обучения.

Организация сетевой совместной деятельности остается актуальным направлением для педагогического исследования. Выявление особенностей данной деятельности, освоение ее основ необходимо интегрировать в процесс подготовки будущих учителей,

## Занятие 1. Основы алгоритмизации

Создано: 08.04.2023 / Автор: Анастасия Журавлева

Ваши успехи: ● ●

[← Вернуться к странице раздела](#)

Для продолжения работы вам необходимо **поделиться на небольшие команды** (мини-группы по 2-3 человека).

Каждая команда (мини-группа) будет выполнять задания и в дальнейшем совместно представлять итоги своей работы.

Взаимодействовать можно очно (на занятиях в аудитории, при самостоятельной работе в аудитории на СРС) и удаленно (в чате группы, в комнатах с видеосвязью для каждого проекта).

Заполните таблицу, в которую нужно внести свои ФИО в выбранную вами команду для дальнейшей работы:

### Задание 1.

- Группа МИБ-111: [ССЫЛКА](#)
- Группа МИБ-112: [ССЫЛКА](#)

### Задание 2.


Изучите и обсудите приложенный ниже **файл с теоретической информацией** и выполните задания предложенные по ссылке в **совместном документе**, где вы записывались в мини-группы.  
Для быстрого и удобного создания блок-схем можно использовать онлайн-сервисы, представленные ниже (дополнительные материалы).

**В качестве отчета приложите скачанный файл с выполненными заданиями.**

Ссылки на онлайн-комнаты при удаленной работе:

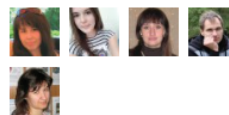
1. **Группа МИБ-111.** Ссылка на онлайн-комнату: [ПЕРЕЙТИ](#)
2. **Группа МИБ-112.** Ссылка на онлайн-комнату: [ПЕРЕЙТИ](#)

 [Алгоритмы - теория](#)

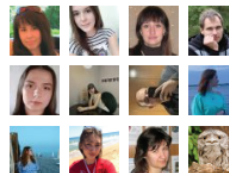
 Наталья Куликова  
[Выйти](#) →

- ▶ [Тема 1. Компьютерные игры для мобильных устройств](#)
- ▼ [Тема 2. Основы алгоритмизации и программирования](#)
  - [Занятие 1. Основы алгоритмизации](#)
  - [Занятие 2. Индивидуальные задания](#)
- ▶ [Тема 3. Программирование в App Inventor](#)
- ▶ [Тема 4. Создание игры «Поймай меня». Изучение линейных алгоритмов](#)
- ▶ [Тема 5. Доработка игры «Поймай меня». Изучение разветвляющихся алгоритмов](#)
- ▶ [Разработка индивидуального проекта](#)
- ▶ [Защита индивидуальных проектов](#)
- ▶ [Очень полезные материалы](#)

### Преподаватели



### Подписчики курса



[Полный список подписчиков и статистика курса →](#)

Рис. 1. Пример заданий для студентов, в которых они сами участвуют в различных видах совместной деятельности

которые должны сначала сами стать участниками сетевой совместной деятельности, освоить ее основы, чтобы потом использовать полученные знания и опыт в своей профессиональной деятельности.

В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете в Институте математики, информатики и физики ведется многолетняя работа по изучению сетевых форм взаимодействий и реализации совместной деятельности обучающихся на их основе [7]. Студенты с первого курса изучают возможности организации совместной деятельности обучающихся, например, в рамках таких курсов, как «Технологии цифро-

## Проектное задание

Создано: 06.02.2023 / Автор: Наталья Куликова

Ред.



Наталья Куликова  
Выйти →

**ТЕМА:** «Выполнение итогового задания для реализации интерактивного взаимодействия со школьниками»

**Срок выполнения задания — до 30 мая.**

**ЗАДАНИЕ 1** (оценивание до 30 баллов, из которых до 10 баллов — совместное выполнение заданий в диалоговых тренажерах на онлайн-курсах ваших одногруппников):

1) Используя, отечественный конструктор диалоговых тренажеров Dailo (<https://dailo.co/ru>) с встроенной в него собственной нейронной сетью, создайте мини онлайн-курс с речевыми тренажерами по ранее выбранной вами теме (не менее 6 заданий с речевыми тренажерами).

- Как работать с сервисом можно посмотреть по ссылке: [ССЫЛКА](#).
- Ниже прикреплен файл с инструкцией по работе с сервисом и пример, выполненного онлайн-курса по информатике с диалоговыми тренажерами.

**Обратите внимание!!!** Пароль к мини онлайн-курсу нужно сделать отличным от пароля вашей почты и др. Так как логин и пароль на ваш курс вы будете выкладывать в отчете для проверки вашей работы преподавателем.

2) Добавьте ссылку и логины с паролями для обучающихся в таблицу совместного документа (создайте класс из 5-10 школьников, чтобы ваши одногруппники могли апробировать ваш онлайн-курс и выполнить ваши задания от имени обучающихся): [ССЫЛКА на СОВМЕСТНЫЙ ДОКУМЕНТ](#).

**Обратите внимание!!!** Каждому студенту нужно пройти по ссылкам однокурсников для обучающихся (в скобках записаться где он будет проходить задания, чтобы были охвачены все мини онлайн-курсы) и выполнить задания диалоговых тренажеров (минимум на одном диалоговом тренажере в различных четырех онлайн-курсах ваших одногруппников).

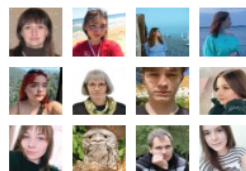
Ссылку на онлайн-курс, логин и пароль необходимо добавить в папку с отчетом по 1 заданию и 2 заданию.  
Папку с отчетом сделать в виде ZIP-архива.

- ▶ Дополнительные материалы
- ▶ Тема № 1 "Поиск информации в Интернете. Авторское право"
- ▶ Тема № 2 "Разработка интерактивного плаката средствами онлайн-сервиса"
- ▶ Тема № 3 "Разработка набора интерактивных заданий"
- ▶ Тема № 4 "Разработка интерактивных онлайн-презентаций"
- ▶ Тема № 5 "Разработка комплексных интерактивных материалов к уроку"
- ▶ Тема № 6 "Игры и визуальные среды программирования"
- ▶ Тема № 7 "Интеллектуальные образовательные онлайн-сервисы"
- ▶ Тема № 8 "Платформы электронного обучения"
- ▶ Проектное задание

### Преподаватели



### Подписчики курса



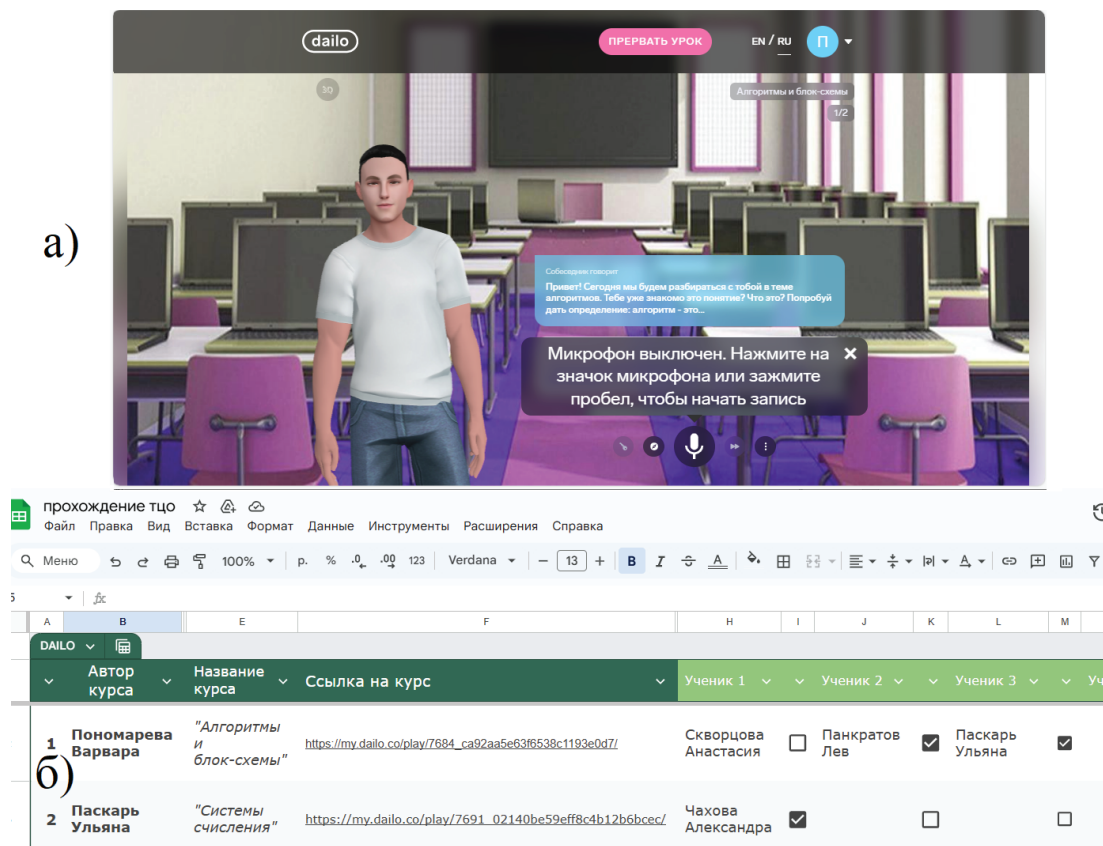
Полный список подписчиков и статистика курса →

**Рис. 2.** Пример задания по организации совместной деятельности студентов первого курса при выполнении итоговых проектов на курсе «Технологии цифрового образования»

вого образования», «Электронные образовательные ресурсы в обучении информатике», «Совместная деятельность учащихся в цифровой образовательной среде», «Педагогические коммуникации в гипермедиа формате» и др. Каждая дисциплина поддерживается онлайн-курсами на цифровой онлайн-платформе университета (<https://lms.vspu.ru/>). На рисунке 1 представлен пример задания на онлайн-курсе, созданном для поддержки обучения основам алгоритмизации и программирования студентов 1 курса (рис. 1 на с. 63).

Студенты – будущие учителя информатики изучают возможности цифровой образовательной среды, популярных в образовательной среде онлайн-платформ; различные

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**



**Рис. 3.** Пример выполненных итоговых проектов с диалоговыми тренажерами (а – диалоговый тренажер, б – статистика для учителя со ссылкой на курсы)

формы организации взаимодействий в сети Интернет; сетевые сервисы для организации совместной деятельности обучающихся; использование проектного метода и сетевых сервисов, информационных ресурсов и др. Исследуя цифровые технологии, обучающиеся создают собственные совместные проекты, которые они защищают с использованием различных сетевых сервисов цифровых инструментов по предложенным им критериям оценки. На рисунке 2 представлено итоговое задание на курсе «Цифровые технологии образования» (рис. 2).

На рисунке 3 представлен пример работ студентов – будущих учителей информатики. Обучающиеся заполняют совместную таблицу, где размещают ссылки на свои разработки, для того чтобы их однокурсники могли выполнить задания как ученики. Тем самым они играют две роли (учителя и обучающегося), изучают возможности обратной связи на созданных интерактивных уроках с диалоговыми тренажерами (рис. 3).

Рассмотрим более подробно инструменты сетевых сервисов, позволяющие организовать совместную деятельность на уроках информатики как очных, так и в дистанционных форматах, которые учатся использовать будущие учителя информатики в своей профессиональной деятельности.

Для заполнения совместных документов (карточки с заданиями, таблицы, презентации, глоссарии по теме урока и др.) можно использовать отечественные сервисы,

**Карточка с заданием по теме “Знакомство с языком программирования Python”**

Технология выполнения задания	Результаты обсуждения в группе и ответы на вопросы
<b>1. Вспомните алфавит и словарь Python и выпишите:</b> –Из чего состоит алфавит языка программирования Python –Для чего используется алфавит и словарь языка Python	1) Алфавит языка Python состоит из: 1. 2. 3. 4. 2) Алфавит и словарь языка Python используется для:
<b>2. Вспомните служебные слова языка программирования Python и выпишите:</b> –Для чего используются служебные слова в языке Python –Служебные слова, которые помните	Служебные слова используются для:  Примеры служебных слов:
<b>3. Отсканируйте QR-код из презентации и выпишите:</b> –Какое задание вы перед собой видите –На проверку какого умения сделано данное задание	Формулировка задания:  Задание направлено на отработку умения:
<b>4. Распределите идентификаторы по группам и выпишите:</b> –Какие идентификаторы вы отнесли к допустимым –Какие идентификаторы вы отнесли к недопустимым и обоснуйте ответ	Допустимые идентификаторы:  Недопустимые идентификаторы:
<b>5. Сравните ваш результат с правильным ответом и выпишите:</b> –Сколько ошибок вы допустили –Какие идентификаторы вы отнесли не в ту группу	Количество ошибок:  Идентификаторы, которые вы отнесли не в ту группу:
<b>6. Обсудите в группе</b>	
- Какие правила нужно соблюдать при создании допустимых идентификаторов в Python; - что произойдет, если использовать в качестве идентификатора служебное слово Python; - можно ли начинать идентификатор с цифры и специальных символов, таких как “-”, “!”, “@”, “?”; - какие примеры допустимых идентификаторов вы можете привести, а какие — недопустимых; - что происходит, если в названии идентификатора используется запрещенный символ;	Результаты обсуждения:
<b>7. Сделайте выводы</b>	
Что планировали?	Ваши ответы:
Что получилось?	Ваши ответы:
Что не получилось и почему?	Ваши ответы:
<b>8. Подготовьте сообщение о своих выводах и представьте свою работу</b>	

Рис. 4. Пример карточки с заданием для организации совместной работы обучающихся

такие как Яндекс-документы, сетевой сервис Visme (<https://www.visme.co/ru>), позволяющий создавать не только документы и интерактивные онлайн-презентации, но и видео, инфографику, диаграммы, формы и опросы, ленты времени и др. Интересны возможности сервисов для создания совместных онлайн-презентаций, например, отече-

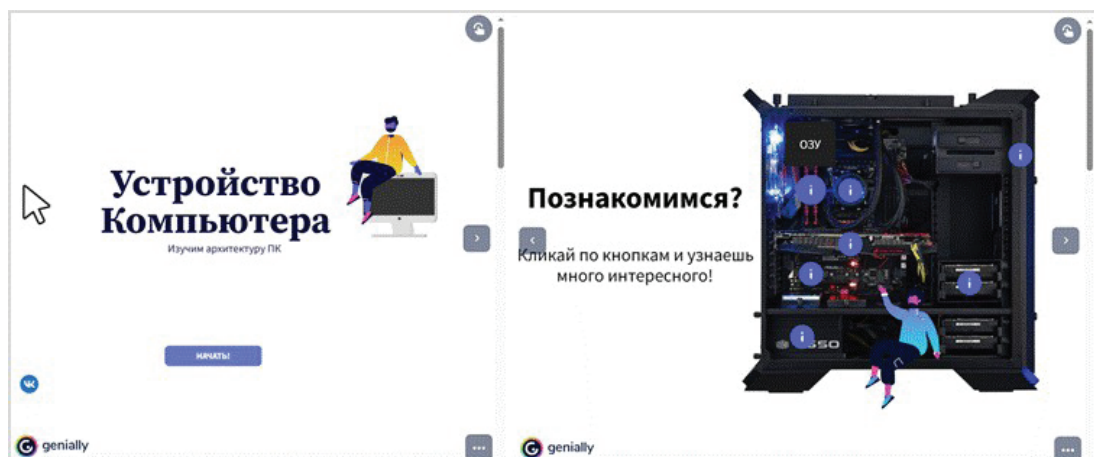


Рис. 5. Пример веб-квеста, созданного студентами – будущими учителями информатики в сервисе Genial.ly

ственный сервис Flyvi (<https://flyvi.io/ru>) с графическим редактором для создания онлайн-презентации, веб-историй, графических открыток, который в бесплатном режиме содержит огромное количество шаблонов и функций и возможность добавлять пользователей для совместной работы.

В качестве примера, приведем разработанную студентами – будущими учителями информатики карточку с заданием для совместной работы обучающихся как очно на уроке, так и в сетевом взаимодействии – при работе в онлайн-комнатах или сервисах видеоконференций [17] и заполнении таблицы в любом сетевом текстовом редакторе (рис. 4).

Еще одной популярной технологией организации сетевой совместной деятельности являются веб-квесты. Н.В. Никуличева приравнивает веб-квесты к одной из форм контроля для дистанционных или онлайн-уроков, наряду с тестами, рефератами и опросами. С опорой на Н.В. Никуличеву и А.М. Маскаеву, под *веб-квестом* будем понимать проблемное задание, содержащее элементы ролевых игр, которое выполняется с использованием информационных ресурсов сети Интернет [9].

Технология веб-квестов позволяет взаимодействовать с обучающимися на специально организованной виртуальной образовательной площадке с использованием поисково-исследовательского и игрового потенциала. Особенностью веб-квестов является то, что часть информации или вся информация, представленная на сайте для самостоятельной или групповой работы обучающихся, находится на различных веб-сайтах [3]. Благодаря действующим гиперссылкам участники квеста этого не ощущают, работая в едином информационном пространстве, для которого не является существенным фактором точное местонахождение той или иной порции учебной информации. Обучающемуся дается задание собрать материалы в интернете по той или иной теме, решить поставленную проблемную задачу, используя эти материалы. Ссылки на часть источников даются учителем, а часть они могут найти сами, пользуясь обычными поисковыми системами. По завершении квеста участники либо представляют собственные веб-страницы по данной теме, либо какие-то другие творческие работы в электронной, печатной или устной форме.

На рисунке 5 представлен пример кратковременного веб-квеста по учебной теме «Устройство компьютера», разработанного студентами – будущими учителями информатики в сервисе Genial.ly (рис. 5).

Лабораторно - практическая работа

«Начальные навыки программирования. Python»

**Цель:** познакомить учащихся с основными понятиями и действиями при составлении программ. Провести практикум по написанию кода.

**Оборудование:** компьютеры с доступом в интернет для каждой группы; проектор и экран; онлайн-компилятор Python; онлайн-доска Digipad.

Ссылка на лабораторно-практическую работу на платформе Digipad: <https://digipad.app/p/1198012/920b78f82210e>.

**Организация совместной деятельности:** в процессе выполнения каждого задания группа распределяет роли (создание учетной записи и выделения места на доске (схемы, блоки), составление алгоритмов, вывод на доску, презентация результатов работы группы и т.д.).

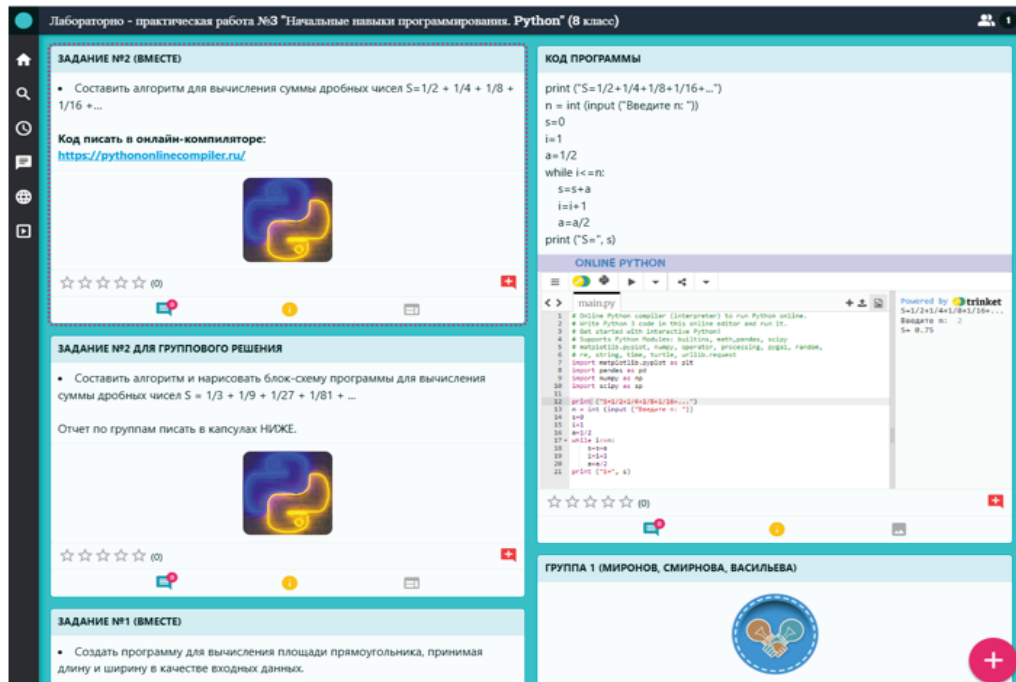


Рис. 6. Пример лабораторно-практической работы для обучения программированию с использованием онлайн-доски Digipad, разработанной студентами – будущими учителями информатики

Отдельно выделим для организации совместной деятельности возможности онлайн-досок (например, онлайн-доски <https://moyadoska.com>, <https://chattern.ru>, <https://app.idroo.com/ru>, <https://boards.yandex.ru> и др.). Под *онлайн-доской* понимается веб-приложение, позволяющее различным пользователям совместно работать с цифровым пространством в режиме реального времени [11]. Онлайн-доски можно отнести к виртуальным версиям традиционных физических белых или маркерных досок, но с большими возможностями, расширяющими их до неограниченного виртуального про-

странства, где можно совместно редактировать документы, обмениваться файлами и ссылками, использовать видео, графику, проводить видеоконференции, анкетировать в онлайн-режиме и др.

Н.М. Махина, В.А. Беднаж, Н.А. Иванова выделяют для обучения программированию инструменты с возможностью быстрого ввода формул у онлайн-досок (sBoard, Idroo и др.), использование которых может помочь повысить эффективность обучения навыкам программирования [10]. Ю.А. Веселовская, А.П. Шмакова, Н.В. Сидорова отмечают следующие возможности онлайн-досок для совместной работы: иллюстрирование мыслей, хода решения задач; проведение письменного опроса с перекрестной проверкой; проведение работы с готовыми чертежами или блок-схемами при обучении разделам, связанным с алгоритмизацией и программированием, заполнение в совместных таблицах пропусков, нахождение соответствий и др.; организация работы в парах или мини-группах; организация совместного решения задач разными способами; работа по составлению ментальных карт по учебным темам; работа с учебными проектами и др. [2].

В качестве примера приведем лабораторно-практическую работу, разработанную студентами – будущими учителями информатики в онлайн-доске Digipad (рис. 6).

В процессе изучения методических курсов студенты – будущие учителя разрабатывают задания для школьников, которые позволяют организовать совместную сетевую деятельность. Разрабатывая задания, обучающиеся активно взаимодействуют друг с другом, поочередно выступая в роли учителя и учеников в своих разработках и заданиях других студентов. В процессе обучения студенты готовятся к педагогической практике в школе: формируют портфолио, содержащее копилку учебных материалов, электронных образовательных ресурсов и идей, позволяющих организовывать различные формы обучения, в том числе и сетевую совместную деятельность. Разработки в своем портфолио студенты апробируют в рамках педагогической практики в школах Волгограда и области.

Таким образом, глобальное внедрение информационных и коммуникационных технологий и развитие сетевых форм взаимодействия участников образовательного процесса привели к возникновению инноваций в современном обучении, которые способствовали нарастанию возможностей организации совместной сетевой деятельности обучающихся и позволили решать многие задачи современного образования, связанные с активизацией познавательной деятельности школьников в процессе диалогического взаимодействия. Все это требует серьезную трансформацию подготовки будущих учителей, в том числе учителей информатики.

### Список литературы

1. Адамский А.И. Модель сетевого взаимодействия // Перемены. 2002. №1. С. 4.
2. Веселовская Ю.А., Шмакова А.П., Сидорова Н.В. Online-сервисы совместной работы как средство формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся в процессе внеурочной деятельности по математике // Педагогическое образование. 2022. Т. 3. №7. С. 67–70.
3. Данильчук Е.В., Куликова Н.Ю., Чернышова М.В., Волков Д.В. Обучение информатике в условиях виртуализации образовательного пространства // Современные проблемы науки и образования. 2019. №6. С. 28.
4. Коротков А.М., Земляков Д.В. Совместная деятельности в сети Интернет: генезис, специфика, дидактический потенциал // Информатизация образования – 2017: сборник материалов

Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 15–17 июня 2017 года. Чебоксары, 2017. С. 188–195.

5. Круподерова К.Р., Толегов М.Б. Организация совместной сетевой деятельности обучающихся в предметной цифровой среде обучения информатике // Педагогический вестник. 2024. №35. С. 31–33.

6. Круподерова К.Р., Амосова Н.С. Сопровождение совместной сетевой деятельности будущих учителей в рамках цифровой среды образовательной программы // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-2. С. 224–226.

7. Куликова Н.Ю., Данильчук Е.В., Сергеев А.Н. К вопросу о формировании готовности будущего учителя информатики к организации интерактивного обучения школьников в процессе сетевой совместной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2025. №6. С. 71.

8. Ларионова Д.В. Технологии веб-квеста в создании педагогами медиаобразовательной среды // Мир науки, культуры, образования. 2020. №1(80). С. 30–32.

9. Маскаева А.М., Никуличева Н.В. Использование веб-квестов при дистанционном обучении // Открытое и дистанционное образование. 2013. №2(50). С. 15–19.

10. Махина Н.М., Беднаж В.А., Иванова Н.А. Некоторые аспекты изучения разделов высшей математики на направлениях, связанных с программированием // Перспективы и возможности использования цифровых технологий в науке, образовании и управлении: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Астрахань, 21–23 апреля 2022 года. Астрахань, 2022. С. 111–113.

11. Мордвинцева А.С. Анализ возможностей использования онлайн-досок при обучении школьников программированию // Молодежь и системная модернизация страны: сборник научных статей IX Международной научной конференции студентов и молодых ученых (15–16 мая 2025 года). В 5-ти т. Т. 3. Курск, 2025. С. 72–75.

12. Никуличева Н.В., Дьякова О.И., Глуховская О.С. Организация дистанционного обучения в школе, колледже, вузе // Открытое образование. 2020. Т. 24. №5. С. 4–17.

13. Образовательные онлайн-сообщества учащихся: обучение информатике в современной педагогической практике общего и высшего образования: монография / Е.В. Данильчук, Н.Ю. Куликова, А.Н. Сергеев и др. Волгоград, 2023.

14. Патаракин Е.Д. Совместная сетевая деятельность и поддерживающая ее учебная аналитика // Высшее образование в России. 2015. №5. С. 145–154.

15. Патаракин Е.Д. Изучение и моделирование совместной деятельности в сетевых сообществах: монография. М., 2024.

16. Самерханова Э.К., Круподерова К.Р. Совместная сетевая деятельность как форма самостоятельной работы будущих учителей технологического профиля // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11. №4(45). С. 203–208.

17. Сергеев А.Н., Куликова Н.Ю., Цымбалюк Г.В. Использование сервисов видеоконференций в сетевых образовательных сообществах: теория и опыт реализации при обучении информатике // Информатика и образование. 2020. №7(316). С. 47–54.

18. Улитина К.Н. Применение технологии веб-квеста на уроках информатики // Modern Science. 2023. №4-2. С. 54–57.

19. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000> (дата обращения: 10.10.2025).

20. Цифровая платформа образования / О.Ю. Бахтеев, Ф.М. Гафаров, В.В. Гриншкун и др. // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. 2022. №1(113). С. 87–103.

21. Allen I. Elaine, and Jeff Seaman. “Digital Compass Learning: Distance Education Enrollment Report 2017”. [Electronic resource]. URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3175933> (date of request: 12.10.2025).

22. Andel Stephanie A. Do social features help in video-centric online learning platforms? A social presence perspective // Computers in Human Behavior. 2020. №113. P.124–130.

23. Chang Li-Jie. EduXs: multilayer educational services platforms // Computers & Education. 2003. №41.1. P. 1–18.

24. Harel Papert. 1991 – Constructionism: Research Reports and Es says, 1985–1990. Praeger, 1991.

\* \* \*

1. Adamskij A.I. Model' setevogo vzaimodejstviya // *Peremeny*. 2002. №1. S. 4.
2. Veselovskaya Yu.A., Shmakova A.P., Sidorova N.V. Online-servisy sovmestnoj raboty kak sredstvo formirovaniya metapredmetnyh obrazovatel'nyh rezul'tatov obuchayushchihsya v processe vneurochnoj deyatel'nosti po matematike // *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022. T. 3. №7. S. 67–70.
3. Danil'chuk E.V., Kulikova N.Yu., Chernyshova M.V., Volkov D.V. Obuchenie informatike v usloviyah virtualizacii obrazovatel'nogo prostranstva // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019. №6. S. 28.
4. Korotkov A.M., Zemlyakov D.V. Sovmestnaya deyatel'nosti v seti Internet: genesis, specifika, didakticheskij potencial // *Informatizaciya obrazovaniya – 2017: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Cheboksary, 15–17 iyunya 2017 goda*. Cheboksary, 2017. S. 188–195.
5. Krupoderova K.R., Tolegov M.B. Organizaciya sovmestnoj setевой deyatel'nosti obuchayushchihsya v predmetnoj cifrovoj srede obucheniya informatike // *Pedagogicheskij vestnik*. 2024. №35. S. 31–33.
6. Krupoderova K.R., Amosova N.S. Soprovozhdenie sovmestnoj setевой deyatel'nosti budushchih uchitelej v ramkah cifrovoj srede obrazovatel'noj programmy // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2024. №84-2. S. 224–226.
7. Kulikova N.Yu., Danil'chuk E.V., Sergeev A.N. K voprosu o formirovanii gotovnosti budushchego uchitelya informatiki k organizacii interaktivnogo obucheniya shkol'nikov v processe setевой sovmestnoj deyatel'nosti // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2025. №6. S. 71.
8. Larionova D.V. Tekhnologii veb-kvesta v sozdanii pedagogami mediaobrazovatel'noj srede // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020. №1(80). S. 30–32.
9. Maskaeva A.M., Nikulicheva N.V. Ispol'zovanie veb-kvestov pri distancionnom obuchenii // *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*. 2013. №2(50). S. 15–19.
10. Mahina N.M., Bednazh V.A., Ivanova N.A. Nekotorye aspekty izucheniya razdelov vysshej matematiki na napravleniyah, svyazannyh s programirovaniem // *Perspektivy i vozmozhnosti ispol'zovaniya cifrovyyh tekhnologij v nauke, obrazovanii i upravlenii: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Astrahan', 21–23 aprelya 2022 goda*. Astrahan', 2022. S. 111–113.
11. Mordvinceva A.S. Analiz vozmozhnostej ispol'zovaniya onlajn-dosok pri obuchenii shkol'nikov programmirovaniyu // *Molodezh' i sistemnaya modernizaciya strany: sbornik nauchnyh statej IX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii studentov i molodyh uchenyh (15–16 maya 2025 goda)*. V 5-ti t. T. 3. Kursk, 2025. S. 72–75.
12. Nikulicheva N.V., D'yakova O.I., Gluhovskaya O.S. Organizaciya distancionnogo obucheniya v shkole, kolledzhe, vuze // *Otkrytoe obrazovanie*. 2020. T. 24. №5. S. 4–17.
13. Obrazovatel'nye onlajn-soobshchestva uchashchihsya: obuchenie informatike v sovremennoj pedagogicheskoy praktike obshchego i vysshego obrazovaniya: monografiya / E.V. Danil'chuk, N.Yu. Kulikova, A.N. Sergeev i dr. Volgograd, 2023.
14. Patarakin E.D. Sovmestnaya setevaya deyatel'nost' i podderzhivayushchaya ee uchebnaya analitika // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2015. №5. S. 145–154.
15. Patarakin E.D. Izuchenie i modelirovanie sovmestnoj deyatel'nosti v setevyyh soobshchestvah: monografiya. M., 2024.
16. Samerhanova E.K., Krupoderova K.R. Sovmestnaya setevaya deyatel'nost' kak forma samostoyatel'noj raboty budushchih uchitelej tekhnologicheskogo profilya // *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2023. T. 11. №4(45). S. 203–208.
17. Sergeev A.N., Kulikova N.Yu., Cymbalyuk G.V. Ispol'zovanie servisov videokonferencij v setevyyh obrazovatel'nyh soobshchestvah: teoriya i opyt realizacii pri obuchenii informatike // *Informatika i obrazovanie*. 2020. №7(316). S. 47–54.
18. Ulitina K.N. Primenenie tekhnologii veb-kvesta na urokah informatiki // *Modern Science*. 2023. №4-2. S. 54–57.
19. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000> (data obrashcheniya: 10.10.2025).
20. Cifrovaya platforma obrazovaniya / O.Yu. Bahteev, F.M. Gafarov, V.V. Grinshkun i dr. // *Vestnik Rossijskogo fonda fundamental'nyh issledovanij*. 2022. №1(113). S. 87–103.

***Training of future teachers of Computer Studies for the organization of mutual activities of students in the context of networking cooperation***

*The basic approaches to the organization of mutual activities of students in the context of networking cooperation are considered. There are substantiated the tasks of training of future teachers of Computer Studies for the networking cooperation with students and the practice of such training, implemented in Volgograd State Socio-Pedagogical University.*

**Keywords:** *networking cooperation in education, mutual activities of students, information and communication technologies, teacher of Computer Studies.*

(Статья поступила в редакцию 10.10.2025)

**А.Е. ЗАВЬЯЛОВА**  
*Волгоград*

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО  
ФОЛЬКЛОРА КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ФЕНОМЕН**

*Рассматривается воспитательный потенциал русского музыкального фольклора через призму междисциплинарного подхода. Проведен анализ его сущности как феномена культурологии и музыковедения, а также как ресурса педагогики и методики. Разработана концептуальная модель процесса интеграции фольклорного компонента в музыкально-образовательный процесс педагогического вуза. Определены теоретические и практические пути реализации воспитательного потенциала русского музыкального фольклора в условиях профессиональной вузовской подготовки педагога-музыканта.*

**Ключевые слова:** *воспитательный потенциал, русский музыкальный фольклор, междисциплинарный подход, концептуальная модель.*

Системный кризис ценностных ориентаций в современном российском обществе актуализирует поиск устойчивых культурных оснований для духовно-нравственного становления личности. Русский музыкальный фольклор, будучи концентрированным выражением коллективного опыта, менталитета и эстетических идеалов народа, представляет собой уникальный, но недостаточно используемый в современной образовательной практике воспитательный ресурс. Его потенциал может быть в полной мере

раскрыт лишь в рамках междисциплинарного подхода, интегрирующего знания из области культурологии, музыковедения, педагогики и методики.

Актуальность обозначенной проблемы требует ее конкретизации на уровне решения следующих задач: выявить сущностные характеристики воспитательного потенциала русского музыкального фольклора как междисциплинарного феномена; определить пути интеграции русского музыкального фольклора в содержание современной музыкально-педагогической практики; разработать концептуальную модель процесса интеграции фольклорного компонента в музыкально-образовательный процесс педагогического вуза.

В контексте культурологии, как отмечает В.Е. Гусев, «русский музыкальный фольклор выступает как целостная знаково-символическая система, кодирующая архетипические модели мировосприятия, этические нормы и историческую память этноса» [2, с. 48]. Это позволяет рассматривать воспитательный потенциал русского музыкального фольклора исходя из самой природы фольклорного текста, который является неотъемлемой частью обряда, праздника или трудового процесса, то есть реальной жизненной практики. Таким образом, речь идет о синкретизме русского музыкального фольклора, где музыкальная интонация, поэтическое слово, жест образуют неразрывное единство, обеспечивающее его глубокое эмоционально-смысловое и, следовательно, воспитательное воздействие. Однако последнее заключено не в абстрактном синкретизме, а в конкретных смыслах, которые транслируются через систему жанров.

Известно, что каждый фольклорный жанр представляет собой закодированный пласт традиционной культуры. Например, в календарных обрядовых песнях (колядки, масленичные, троицкие) зашифрована не просто смена времен года, а целостная картина мироздания, где человек не властвует над природой, а участвует в природных циклах через ритуал [7]. В семейно-обрядовых песнях (свадебные причитания, величания) заложено понимание этики отношений, представлена модель перехода из одного социального статуса в другой, где коллектив (община) поддерживает индивида в ключевые моменты жизни, что формирует понимание коллективизма не как подавления, а как опоры [3].

Как музыковедческий феномен русский музыкальный фольклор раскрывается через специфику музыкального языка: ладовую переменность, подголосочную полифонию, ритмическую свободу, импровизационность. Эти особенности формируют у слушателя и исполнителя особое звуковое мышление, чувство ансамбля, способность к вариативному развитию музыкальной мысли. Таким образом, фольклор воспитывает не пассивного исполнителя, а активного со-творца, погружая его в живую, развивающуюся традицию.

Музыковедческий анализ позволяет понять, как именно эти смыслы воплощаются в звучании. В качестве примера обратимся к жанру лирической протяжной песни. Ее ключевая воспитательная функция – развитие эмоционального интеллекта и способности к рефлексии. Музыкально это обеспечивается следующим:

- свободной ритмикой и распевностью, когда мелодия следует за дыханием и живой речью, растягиваясь во времени, что учит умению слушать долгие нарративы, концентрироваться на нюансах как важном антиподе «клипового» музыкального мышления;
- подголосочной полифонией, когда голоса не соединяются в строгом многоголосье, а «обвивают» основной напев, сходясь в унисонах. Это может рассматриваться как своеобразная звуковая эмпатия и поддержка – ты ведешь свою партию, но постоянно слышишь других, подстраиваешься, находишь моменты единения;
- ладовой переменностью и движением через узкие интервалы, что создает ощущение внутренней неустойчивости, «тоски», которую нужно не подавить, а прожить и пре-

одолеть через кульминационный распев. «Так сама музыкальная структура учит справляться со сложными эмоциями» [8, с. 91].

Таким образом, можно говорить о том, что взаимодействие культурологического и музыковедческого аспектов составляет ядро воспитательного потенциала русского музыкального фольклора как междисциплинарного феномена. Культурология отвечает на вопрос «что формировать и воспитывать?» (ценностное отношение, понимание моделей поведения, представление о картине мира), а музыковедение – «как это представлено в самой звуковой материи?» Недостаточно просто спеть колядку, нужно понять ее как часть зимнего солнцестояния (культурология) и почувствовать, как ее призывно-заклинательная квартовая интонация рождает коллективный порыв (музыковедение). Именно этот синтез позволяет использовать русский музыкальный фольклор не как музейный экспонат, а как живой инструмент воспитания личности, который обеспечивает неразрывность процессов эмоционального, эстетического и этического воспитания.

Как отмечает В.Е. Гусев, «в педагогической интерпретации воспитательный потенциал русского музыкального фольклора может быть структурирован во взаимосвязи нескольких аспектов: ценностно-смыслового (трансляция идеалов добра, справедливости, любви к родной земле), эмоционально-образного (развитие эмпатии, образного восприятия мира), деятельностно-творческого (формирование навыков коллективного музицирования, импровизации) и когнитивного (расширение кругозора в области традиционной культуры)» [2, с. 32].

Данные аспекты находят свое фундаментальное обоснование в этнопедагогике – науке о воспитательном опыте народа. Классик данного научного направления Г.Н. Волков подчеркивал, что народная педагогика, смысловым ядром которой является фольклор, действует по принципу «незаметного воспитания» [1, с. 102]. Иными словами, фольклор не «преподается», а естественно вырастает в жизненный цикл через колыбельные, игры, обряды. Следовательно, современная педагогическая интерпретация фольклора должна воспроизводить этот принцип не как искусственное «внедрение» фольклорного материала в процесс обучения, а как создание на его основе современных воспитательных ситуаций, где нравственный урок (ценностно-смысловой аспект) извлекается самими учащимся из игрового или творческого действия (деятельностно-творческий аспект). Для будущего педагога-музыканта овладение этим двойным ключом – пониманием смыслов и умением их «прочитать» в музыкальной ткани – становится одной из важнейших профессиональных компетенций в работе с традиционным музыкальным наследием [6].

Исследование воспитательного потенциала русского музыкального фольклора как междисциплинарного феномена также должно основываться на ключевых положениях общей педагогики (В.С. Ильин, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев и др.) и психологии профессионализма (А.П. Марков, А.Р. Фонарев). В контексте данных научных дисциплин «фольклор может рассматриваться не только как объект культурологического анализа, но и как системный компонент целостного педагогического процесса» [10, с. 115], а также как «ресурс для формирования этнопедагогической профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта» [5, с. 76].

Современные федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, реализация которых требует формирования общекультурных и профессиональных компетенций, создают нормативную основу для интеграции фольклорного компонента в профессиональную подготовку педагога-музыканта в вузе. Однако анализ современной практики высшего музыкально-педагогического образования выявляет системную проблему недостаточной подготовленности выпускников к работе с фольклорным материалом. Наблюдается существенное противоречие между признанием наличия воспитательного потенциала русского музыкального фольклора и недостаточ-

ным уровнем готовности будущих педагогов-музыкантов к его полноценной реализации в профессиональной деятельности. Это противоречие усугубляется разрывом между теоретическим изучением русского музыкального фольклора в педагогическом вузе и применением полученных знаний на практике.

Следует подчеркнуть, что существующая система высшего музыкально-педагогического образования преимущественно ориентирована на академические музыкальные традиции. Отсутствие целостной методической системы работы с фольклорным материалом приводит к фрагментарному использованию его воспитательных возможностей. Анализ основных профессиональных образовательных программ показывает, что данный материал часто представлен в рамках отдельных дисциплин («Народное музыкальное творчество», «Хоровой класс») без системной междисциплинарной связи.

Перспективной возможностью представляется проектирование интегрированного модуля «Традиционная музыкальная культура в музыкально-педагогической деятельности», который мог бы стать сквозным элементом учебного плана. Такой модуль позволил бы осуществить содержательный синтез знаний из истории музыки, этномузыкологии, педагогики, методики преподавания музыки. Его целью станет формирование у будущих педагогов-музыкантов профессиональной этнопедагогической компетентности, необходимой для реализации воспитательного потенциала русского музыкального фольклора в последующей работе с учащимися. Проектирование такого модуля соответствует современной парадигме педагогического образования, которая должна быть направлена на моделирование целостной профессиональной деятельности будущего специалиста, позволяющей осваивать способы решения реальных педагогических задач в их культурном контексте [10, с. 48]. Иными словами, проектирование модуля «Традиционная музыкальная культура в музыкально-педагогической деятельности» должно опираться на принцип целостности педагогического процесса (В.С. Ильин, В.А. Слостенин), обеспечивая единство воспитательных, образовательных и развивающих задач [Там же, с. 202]. Содержание данного процесса призвано сформировать у будущего педагога-музыканта готовность к реализации этнокультурного компонента в будущей профессиональной деятельности как неотъемлемой части его общей педагогической компетентности.

Отметим, что уникальный инструмент для преодоления обозначенных барьеров музыкальное образование получает также благодаря цифровизации, дающей широкие возможности использования цифровых ресурсов и сетевых форм взаимодействия. Это позволяет:

- визуализировать и «оживить» контекст через использование оцифрованных архивных записей (например, записей, представленных в «Кабинете народной музыки» московской консерватории, документальных фильмов об обрядах и пр.), что создает эффект погружения, компенсируя отсутствие полевой практики;
- организовывать сетевое взаимодействие через вебинары и онлайн-мастер-классы с носителями традиций из разных регионов, фольклористами-исследователями и педагогами-практиками;
- создавать современные учебные продукты, в рамках которых студенты могут разрабатывать не просто конспекты, а интерактивные образовательные ресурсы: подкасты с анализом песни, видеогиды по народным играм, цифровые «паспорта» локальных традиций для школьных музеев [4].

Реализация обозначенных возможностей предполагает несколько взаимодополняющих путей, требующих определенных изменений в содержании профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов в вузе – содержательно-методического, технологического, организационного. Эти пути в своей совокупности направлены на формирование *профессиональной позиции* педагога (по В.А. Слостенину) – активной,

творческой и осознанной. Включение студентов в проектную и исследовательскую работу с русским музыкальным фольклором создает условия для «проживания» профессиональных ситуаций, что, согласно А.П. Маркову, является «ключевым условием перехода внешних знаний во внутренний опыт и становления субъекта профессиональной деятельности» [5, с. 145]. С позиций психологии становления профессионала такая деятельность, по мнению А.Р. Фонарева, представляет собой «организованную систему профессиональных проб, где происходит формирование личностного смысла будущей педагогической работы» [10, с. 118].

**Содержательно-методический путь связан с разработкой и внедрением авторских учебных курсов и практикумов** (например, «Русский музыкальный фольклор в воспитательной работе педагога-музыканта», «Методика работы с фольклорным музыкальным материалом в школе», «Основы этномузыкальной импровизации», «Фольклорный театр в творческой деятельности учащихся» и др.). Важным элементом становится включение в учебный процесс работы с аутентичными аудио- и видеозаписями, архивными материалами, организация встреч с носителями традиций. Содержательно-методический путь заключается также в разработке конкретных технологий и приемов актуализации воспитательного потенциала русского музыкального фольклора в образовательном процессе. Это предполагает переход от простого разучивания песен к комплексной работе с фольклорным материалом, включающей его контекстуальный анализ, реконструкцию элементов обряда, освоение локальных исполнительских стилей и создание творческих проектов на основе традиционных моделей. Ключевым методологическим принципом становится «принцип «погружения в традицию», обеспечивающий целостность восприятия [11, с. 25].

**Технологический путь предполагает активное использование интерактивных и проектных технологий обучения.** Студенты могут быть вовлечены в исследовательские проекты по записи и расшифровке локальных песен, в организацию детских фольклорно-этнографических экспедиций, в разработку учебно-творческих мероприятий на основе календарного цикла (святочные посиделки, масленичные гулянья). Все это формирует опыт проектирования воспитательных ситуаций средствами русского музыкального фольклора.

**Организационный путь может быть реализован через создание творческой лаборатории или студенческого научно-образовательного центра традиционной культуры,** который стал бы площадкой для интеграции научной и учебной работы по использованию воспитательного потенциала русского музыкального фольклора. Здесь необходимо отметить, что с позиций психологии профессионализма (А.П. Марков), работа с фольклорным материалом может рассматриваться как действенное средство формирования основных компонентов профессиональной этнопедагогической компетентности будущего педагога-музыканта: *мотивационного* (формирование ценностного отношения к культурному наследию), *когнитивного* (усвоение системы знаний о традиционной культуре), *операционально-деятельностного* (овладение методами и приемами этнопедагогики) и *рефлексивного* (осмысление собственной роли как транслятора традиции) [5].

Развивая мысль А.П. Маркова, можно утверждать, что русский музыкальный фольклор становится не просто средством, а полигоном для преодоления ключевых профессиональных противоречий в деятельности педагога-музыканта: как балансировать между точным следованием канону (уважение к традиции) и необходимостью его творческой адаптации для современных учащихся? Как быть одновременно носителем традиции (исполнителем) и ее исследователем-методистом? Преодоление этих противоречий в учебной деятельности, возможно, например, через защиту проекта по адаптации обряда. Будущий педагог-музыкант не только усваивает приемы, но и формирует соб-

ственную рефлексивную профессиональную позицию по работе с культурным наследием, что является высшим уровнем сформированности операционально-деятельностного и рефлексивного компонентов этнопедагогической компетентности [Там же]. Таким образом, фольклор в силу своей двойственной природы (строгий канон + вариативность) оказывается уникальным ресурсом для рефлексивного освоения профессиональной музыкально-педагогической деятельности.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что воспитательный потенциал русского музыкального фольклора может быть реализован наиболее эффективно, если:

- рассматривать его как междисциплинарный феномен, синтезирующий знания из области культурологии, музыковедения, педагогики и методики;
- строить процесс интеграции рассматриваемого феномена в музыкально-образовательную практику на основе преодоления узкопредметной разобщенности;
- использовать концептуальную модель процесса интеграции фольклорного компонента в процесс профессиональной подготовки педагога-музыканта в вузе, что позволит не только обогатить ее содержание, но и сформировать у будущего специалиста устойчивую профессионально-ценностную ориентацию на сохранение и творческое развитие национальной культурной традиции.

Стратегическим вектором данного процесса должно стать соединение культурологического осмысления традиции, музыковедческого анализа ее смыслов и корректно инструментированных методик их передачи. Только при таком подходе будущий педагог-музыкант сможет стать не просто транслятором отдельных фольклорных текстов, а подлинным медиатором живой народной традиции, способным использовать ее мощный воспитательный ресурс для духовно-нравственного и творческого становления личности учащихся в современной социокультурной ситуации.

### Список литературы

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учебник для вузов. М., 2021.
2. Гусев В.Е. Русский фольклор: учебник для вузов. М., 2019.
3. Земцовский И.И. Народная музыка и современность (к проблеме дефиниций) // Живая старина. 2019. №4. С. 2–6.
4. Красильников И.М. Цифровое музыкальное творчество в образовании: новые возможности для традиций // Педагогика. 2021. №8. С. 56–64.
5. Марков А.П. Психология профессионализма. М., 2020.
6. Мехнецов А.М. Традиционная музыкальная культура и образование: проблемы и перспективы // Педагогика искусства. 2021. №4. С. 15–22.
7. Некрылова А.Ф. Круглый год. Русский земледельческий календарь. М., 2021.
8. Руднева А.В. Русское народное музыкальное творчество: Очерки по теории фольклора. М., 2020.
9. Сергеев Н.К. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: монография. М., 2013.
10. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высшего педагогического учебного заведения. М., 2019.
11. Фонарев А.Р. Психология становления личности профессионала: Учебное пособие. М., 2005.
12. Яковлева Е.Л. Проектная деятельность как инструмент профессионального становления педагога-музыканта // Вестник МГУКИ. 2022. №3. С. 210–218.

1. Volkov G.N. Etnopedagogika: uchebnik dlya vuzov. M., 2021.
2. Gusev V.E. Russkij fol'klor: uchebnik dlya vuzov. M., 2019.
3. Zemcovskij I.I. Narodnaya muzyka i sovremennost' (k probleme definicij) // Zhivaya starina. 2019. №4. S. 2–6.
4. Krasil'nikov I.M. Cifrovoe muzykal'noe tvorchestvo v obrazovanii: novye vozmozhnosti dlya tradicij // Pedagogika. 2021. №8. S. 56–64.
5. Markov A.P. Psihologiya professionalizma. M., 2020.
6. Mekhnecov A.M. Tradicionnaya muzykal'naya kul'tura i obrazovanie: problemy i perspektivy // Pedagogika iskusstva. 2021. №4. S. 15–22.
7. Nekrylova A.F. Kruglyj god. Russkij zemledel'cheskij kalendar'. M., 2021.
8. Rudneva A.V. Russkoe narodnoe muzykal'noe tvorchestvo: Ocherki po teorii fol'klora. M., 2020.
9. Sergeev N.K. Pedagogicheskaya deyatelnost' i pedagogicheskoe obrazovanie v innovacionnom obshchestve: monografiya. M., 2013.
10. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyarov E.N. Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshego pedagogicheskogo uchebnogo zavedenij. M., 2019.
11. Fonarev A.R. Psihologiya stanovleniya lichnosti professionala: Uchebnoe posobie. M., 2005.
12. Yakovleva E.L. Proektnaya deyatelnost' kak instrument professional'nogo stanovleniya pedagoga-muzykanta // Vestnik MGUKI. 2022. №3. S. 210–218.



### ***The educational potential of the Russian musical folklore as an interdisciplinary phenomenon***

*The educational potential of the Russian musical folklore through the lens of the interdisciplinary approach is considered. There is conducted the analysis of its essence as the phenomenon of Cultural Science and Music Studies and the resource of Pedagogy and Methodology. The conceptual model of integration of folklore components in the musical and educational process of pedagogical university is developed. The theoretical and practical ways of implementation of educational potential of the Russian musical folklore in the context of professional university training of musician teachers are defined.*

**Keywords:** *educational potential, Russian musical folklore, interdisciplinary approach, conceptual model.*

(Статья поступила в редакцию 10.02.2026)

*Т.Н. АЛЕКСЕЕВА*

*Волгоград*

**ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В КОНТЕКСТЕ  
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

*Рассматриваются актуальные вопросы модернизации практической подготовки будущих педагогов в системе среднего профессионального образования в условиях перехода на компетентностную парадигму. Обосновываются особенности практической подготовки студентов педагогического колледжа.*



*Ключевые слова: практическая подготовка, особенности практической подготовки, компетентностный подход, педагогический колледж, профессиональные компетенции.*

В условиях стремительного развития образования, науки и постоянно меняющегося общества профессиональные учебные заведения сталкиваются с необходимостью выполнять государственный заказ, который должен соответствовать требованиям современного рынка труда. Рынок нуждается в ответственных, инициативных, самостоятельных и решительных профессионалах, способных мыслить нестандартно, критически оценивать информацию и применять знания на практике. Значение профессионального развития будущих педагогов обозначено в документах, определяющих стратегические векторы развития российского общества. Так, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года, Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, федеральном проекте «Профессионалитет» актуализирована задача по модернизации системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Это выдвигает на передний план необходимость обновления механизмов профессионального развития и совершенствования компетенций будущих педагогов с учетом рынка труда, инновационного развития отраслей экономики и достижений научно-технического процесса.

Новые условия, рост числа профессий, связанных с использованием искусственного интеллекта, интерактивных технологий, геймификации в образовании кардинально меняют требования к профессиональной подготовке специалистов, создают серьезные вызовы для образовательных организаций. Колледжам необходимо модернизировать материально-техническую базу, развивать производственную инфраструктуру, совершенствовать электронную информационно-образовательную среду и активно внедрять компетентностный подход в обучении.

Подготовка и профессиональное развитие педагогов осуществляется согласно Федеральному закону №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и письму Министерства просвещения РФ от 28.04.2022 №АБ-1197/05, содержащему рекомендации по реализации образовательных программ среднего профессионального педагогического образования. Эти документы обеспечивают единство позиции к структуре и содержанию подготовки педагогических кадров, гарантируют качество профессиональной подготовки будущих педагогов.

Эффективность профессиональной подготовки будущих педагогов достигается благодаря применению компетентностного подхода при создании учебных программ. Этот подход ориентирован на достижение запланированных целей подготовки педаго-

гов, установленных федеральными государственными стандартами среднего профессионального образования и профессиональным стандартом «Педагог», особенно в части профессиональных компетенций. В качестве ключевого фактора формирования профессиональных компетенций будущего педагога выступает практико-ориентированный подход, характеризующийся сочетанием приобретаемого практического опыта с усвоением теоретических знаний, связанных с предметной, психолого-педагогической и методической подготовкой.

К числу важных задач профессиональной подготовки относится ее ориентация на формирование личностных и профессиональных компетенций будущего педагога, позволяющих успешно справляться с профессиональными вызовами, требующими нестандартных инновационных подходов при работе с воспитанниками, обладающими различными образовательными потребностями, и их родителями [14]. Эти задачи успешно решаются через призму компетентностного подхода.

В работах В.А. Болотова, В.В. Серикова [3] особое внимание уделяется преодолению доминирования знаниевой парадигмы, что означает расширение содержания образования не в количественном, а в качественном отношении, где компетентностный подход представляет собой системную трансформацию образования, призванную преодолеть разрыв между теоретической подготовкой и реальными требованиями жизни и профессиональной деятельности. Эта трансформация затрагивает все уровни образовательной системы: от государственных стандартов до непосредственного взаимодействия преподавателя и студентов.

Исследователи подчеркивают необходимость перехода от предметно-дисциплинарной организации содержания образования к контекстно-проблемному моделированию профессиональной деятельности. Проектирование процесса обучения предполагает создание ситуаций, имитирующих гносеологическую структуру и проблемные поля реальной профессиональной практики, обеспечивая тем самым усвоение знаний через апробацию способов решения профессионально-ориентированных проблемных задач. Акцентируется роль личностного смыслообразования в становлении профессиональных компетенций, где знания и умения трансформируются в компетенции только тогда, когда они приобретают личностный смысл для обучающегося, становятся инструментом его самореализации и профессионального становления. В работах А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, Т.М. Ковалевой обосновывается необходимость пересмотра позиции педагога: из транслятора готовых знаний он превращается в организатора образовательной среды, фасилитатора и тьютора, создающего условия для самостоятельного освоения способов профессиональной деятельности [5–7; 9; 10]. Принципиально новая система оценки образовательных результатов, смещающая акцент с контроля репродуктивного усвоения информации на комплексную оценку способности решать профессиональные задачи, предлагается А.Г. Асмоловым, О.Е. Лебедевым, И.Д. Фруминим [1; 2; 8; 17].

Таким образом, компетентность – это не объем усвоенной информации, а умения находить действенные решения, эффективно разрешать проблемы, возникающие в различных социальных, бытовых и межличностных ситуациях, в том числе осознанно выбирать профессию и оценивать свою готовность к профессиональному обучению. Компетентность – это персональный результат, критерий оценивания знаний, умений и опыта, выражающийся в готовности и способности действовать продуктивно за пределами сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем [13].

В связи с диверсификацией образования меняется система подготовки педагогов, основным направлением которой становится ее практико-ориентированность.

Педагогическая практика является важнейшим звеном практико-ориентированной профессиональной подготовки будущих педагогов, где она рассматривается в каче-

стве интегрирующего и стержневого компонента личностно-профессионального развития студентов и овладения ими востребованными профессиональными компетенциями.

Педагогическая практика представляет собой практическое освоение студентом всего спектра профессиональных задач. Она предусматривает создание условий, способствующих самоанализу, выбору обучающимся различных профессиональных направлений и развитию устойчивого желания совершенствоваться в своей будущей профессиональной деятельности. Данное понимание практики как связующего звена между теорией и обучением позволяет рассматривать ее как важнейший фактор профессионального самоопределения, обеспечивающего интеграцию теоретической подготовки и практического опыта будущих кадров.

Согласно нормативным требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования [16], организация учебного процесса предусматривает применение комплекса форм обучения, где доминирующую позицию занимают традиционные форматы аудиторных занятий, системно чередующиеся с периодами учебной и производственной практики. Учебная и производственная практика структурируется по блочному или рассредоточенному принципу, с чередованием циклов теоретического обучения. Для достижения и повышения качества выполнения задач необходимо внедрение инновационных образовательных методик, в частности, усиление практической составляющей обучения. Одним из важных направлений является практическая подготовка.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ» от 29.12.2012 в ст. 2 п. 24 [15] выделяет *практическую подготовку* как форму организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции по профилю соответствующей образовательной программы [16].

Современное образование в колледже основано на идеях «погруженного обучения», где практический компонент выступает ключевым элементом формирования профессиональных компетенций. Это реализуется через комплексное применение обучения на основе моделирования и непосредственного погружения в профессиональную деятельность, что позволяет обеспечить поэтапное становление профессионального опыта.

*Особенности практической подготовки студентов* обеспечиваются следующими принципами:

- непрерывность обучения и чередование реализации компонентов образовательной программы;
- возможность приобретения практических навыков и компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности;
- анализ и рефлексия собственной деятельности;
- развитие ответственности и самостоятельности;
- преемственность задач практики с задачами образовательной организации.

Объясним, каким образом выделенные принципы характеризуют особенности практической подготовки будущих педагогов. Практическая подготовка может осуществляться непрерывно или путем чередования с реализацией иных компонентов образовательной программы в рамках освоения учебных предметов, курсов, дисциплин, модулей, при выполнении которых студенты приобретают практические навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности.

Практическая деятельность будущих педагогов, как отмечает М.Н. Бурмирова [4], является неотъемлемой частью их профессиональной подготовки. Она позволяет студентам не только ознакомиться с реалиями образовательного процесса, но и при-

обрести ценный опыт, необходимый для успешной работы в образовательной организации. Выполнение заданий, имитирующих реальные педагогические ситуации, способствует формированию профессиональных компетенций, развитию критического мышления и умения принимать решения в нестандартных обстоятельствах.

Практическая деятельность непосредственно сопряжена с последующим ее анализом и рефлексией. Студенты учатся оценивать эффективность применяемых методов и приемов, выявлять сильные и слабые стороны своей работы, а также адаптировать свои подходы к потребностям конкретных обучающихся и образовательных ситуаций. Этот процесс самоанализа способствует формированию профессиональной идентичности и развитию критического мышления.

Кроме того, практическая работа благоприятно влияет на развитие у студентов ответственности и самостоятельности. Они учатся планировать свою деятельность, принимать решения в сложных ситуациях, нести ответственность за результаты своей работы и проявлять инициативу в решении возникающих проблем. Эти качества необходимы для успешной профессиональной деятельности в современном образовательном пространстве [4].

Раннее включение студентов в профессиональный контекст практики предполагает привлечение представителей работодателей к формированию задач и содержания практической составляющей образовательного процесса. В результате этого необходима устойчивая сетевая кооперация преподавателей колледжа с работодателями – руководителями образовательных организаций. Модель профессионального обучения должна тесно взаимодействовать с целями и стратегическими направлениями конкретной дошкольной образовательной организации, учитывать ее текущие и будущие потребности, направленные на повышение уровня профессиональной подготовки выпускников.

Использование ресурсов образовательной организации (базы практики) позволяет приобретать будущим педагогам профессиональные компетенции в удобном формате, обеспечивать индивидуализированный подход к обучению, учитывая специфику каждого обучающегося; предоставлять гибкость в планировании учебного процесса, формировать набор профессиональных навыков, отвечающий требованиям современного рынка труда.

Практическая подготовка способствует формированию профессиональной идентичности и готовности к решению сложных педагогических задач.

Различные аспекты практико-ориентированной профессиональной подготовки отражены в работах Е.Н. Мажар, М.В. Максимовой [11; 12]. Так, в работе Е.Н. Мажар практико-ориентированная подготовка, рассматривается как целостная система, что дает возможность наиболее эффективно подбирать необходимые методы, образовательные практики и научные подходы, используемые в процессе обучения будущих специалистов [11]. В условиях стремительного развития индустрии государственные образовательные стандарты часто не успевают за актуальными требованиями, в связи с этим необходима регулярная актуализация содержания обучения в соответствии с потребностями педагогической отрасли [Там же].

Новые соответствующие современным вызовам стандарты среднего профессионального образования предполагают рост доли практической подготовки, вовлечение работодателей в разработку программ, процесс обучения студентов и оценку качества приобретенных в ходе обучения компетенций. Выделенные изменения дают возможность создавать содержание образовательных программ, учитывая потребности современного образования, что способствует повышению качества практико-ориентированной подготовки специалистов среднего звена.

Особенность практической подготовки заключается в том, что она является единой органичной системой, где теория и практика не просто совмещаются, а гармонично объединяются в общий учебный процесс, обеспечивая реализацию всех элементов образо-

вательной программы. Данная система, предлагая трансформацию всего образовательного процесса, создает возможности комплексного решения проблемы качества подготовки студентов и их последующего трудоустройства.

Таким образом, практическая подготовка выступает не просто элементом образовательного процесса, а стратегическим драйвером, обеспечивающим опережающий характер профессионального становления студентов педагогического колледжа, что соответствует целям национального проекта «Образование» и стратегическим задачам развития среднего профессионального образования до 2030 года.

### Список литературы

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли Система заданий: пособие для учителя. М., 2010.
2. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М., 2015.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. №10. С. 8–14.
4. Бурмистрова М.Н. Продуктивная практика как способ и форма профессиональной подготовки будущего педагога. Саратов, 2017.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М., 2000.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №2. С. 7–14.
7. Ковалева Т.М. Организация тьюторской деятельности в современной школе // Проблемы современного образования. 2010. №4. С. 19–23.
8. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. №5. С. 1–3.
9. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979.
10. Леонтьев А.А. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
11. Мажар Е.Н. Практико-ориентированный подход в профессиональной подготовке студентов-лингвистов к межкультурному взаимодействию: дис. ... канд. пед. наук. М., 2018.
12. Максимова М.В. Практико-ориентированная образовательная среда как средство развития учебной мотивации обучающихся колледжа: дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2017.
13. Непрерывное образование учителя: теория и практика: коллективная монография / Н.К. Сергеев, Н.М. Борытко, Е.И. Сахарчук. Волгоград, 2016.
14. Письмо Минпросвещения РФ от 28.04.2022 №АБ-1197/05 «О направлении документов «Ядро среднего профессионального педагогического образования». Методические рекомендации по подготовке кадров по программам среднего профессионального педагогического образования на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро среднего профессионального педагогического образования»). [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=472851&ysclid=mmqmy1mnnq584334761> (дата обращения: 18.10.2025).
15. Приказ Минпросвещения России от 17.08.2022 №743 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование». [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=477834&ysclid=mmqmzelcu8760519262> (дата обращения: 18.10.2025).
16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [принят 29.12.2012 г. №273-ФЗ]: офиц. Текст по состоянию на 01.12.2019 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=504994&ysclid=mmqn0pinob854239430> (дата обращения: 18.10.2025).
17. Фрумин И.Д. «Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект. М., 2008.

1. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli Sistema zadaniy: posobie dlya uchitelya. M., 2010.
2. Asmolov A.G. Optika prosveshcheniya: sociokul'turnye perspektivy. M., 2015.
3. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme // Pedagogika. 2003. №10. S. 8–14.
4. Burmistrova M.N. Produktivnaya praktika kak sposob i forma professional'noj podgotovki budushchego pedagoga. Saratov, 2017.
5. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii: logiko-psihologicheskie problemy postroeniya uchebnyh predmetov. M., 2000.
6. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Eksperiment i innovacii v shkole. 2009. №2. S. 7–14.
7. Kovaleva T.M. Organizaciya t'yutorskoj deyatel'nosti v sovremennoj shkole // Problemy sovremennoho obrazovaniya. 2010. №4. S. 19–23.
8. Lebedev O.E. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii // Shkol'nye tekhnologii. 2004. №5. S. 1–3.
9. Leont'ev A.A. Pedagogicheskoe obshchenie. M., 1979.
10. Leont'ev A.A. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
11. Mazhar E.N. Praktiko-orientirovannyj podhod v professional'noj podgotovke studentov-lingvistov k mezkul'turnomu vzaimodejstviyu: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2018.
12. Maksimova M.V. Praktiko-orientirovannaya obrazovatel'naya sreda kak sredstvo razvitiya uchebnoj motivacii obuchayushchihsya kolledzha: dis. ... kand. ped. nauk. Orel, 2017.
13. Nepreryvnoe obrazovanie uchitelya: teoriya i praktika: kollektivnaya monografiya / N.K. Sergeev, N.M. Borytko, E.I. Saharchuk. Volgograd, 2016.
14. Pis'mo Minprosveshcheniya RF ot 28.04.2022 №AB-1197/05 «O napravlenii dokumentov «Yadro srednego professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya». Metodicheskie rekomendacii po podgotovke kadrov po programmam srednego professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove edinyh podhodov k ih strukture i soderzhaniyu («Yadro srednego professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya»). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=472851&ysclid=mmqmy1mnnq584334761> (data obrashcheniya: 18.10.2025).
15. Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 17.08.2022 №743 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 44.02.01 Doshkol'noe obrazovanie». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=477834&ysclid=mmqmzelcu8760519262> (data obrashcheniya: 18.10.2025).
16. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [prinyat 29.12.2012 g. №273-FZ]: ofic. Tekst po sostoyaniyu na 01.12.2019 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=504994&ysclid=mmqn0pinob854239430> (data obrashcheniya: 18.10.2025).
17. Frumin I.D. «Konceptiya federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov obshchego obrazovaniya: proekt. M., 2008.



### ***The specifics of practical training of students of teacher's training college in the context of competency-based approach***

*The urgent issues of modernization of practical training of future teachers in the system of secondary professional education in the context of moving to the competency-based paradigm are considered. There are substantiated the specifics of practical training of students of teacher's training college.*

**Keywords:** *practical training, peculiarities of practical training, competency-based approach, teacher's training college, professional competencies.*

(Статья поступила в редакцию 19.11.2025)

*Т.В.ТРУТНЕВА*

*Волгоград*

**СОЗДАНИЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ  
СЛУШАТЕЛЕЙ-БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД  
РОССИИ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА**

*Представлен обзор разработки учебного пособия по английскому языку для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Обеспечение законности и правопорядка» в ВА МВД России. Раскрываются необходимость и основной принцип его создания, критерии отбора содержания обучения, предлагаются примеры заданий для контактной и самостоятельной работы.*



*Ключевые слова: контингент обучающихся, андрагогические принципы, учет коммуникативных потребностей, ситуации профессионального общения, содержание обучения.*

В системе подготовки будущих специалистов в последнее время появились уровни бакалавриата и магистратуры, где обучению иностранным языкам уделяют достаточное внимание. Обновление федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и изменившиеся требования к подготовке специалистов вызвали необходимость разработки курсов и создания учебников и учебных пособий, соответствующих этим вызовам.

В Волгоградской академии МВД России на бакалавриате обучаются в том числе и слушатели-заочники. В рамках данной работы мы рассматриваем особенности разработки учебного пособия именно для этой категории обучающихся.

Прежде всего, необходимо указать, какие основные принципы обучения будут использованы за основу создаваемого учебника, затем уточнить его структуру и установить требования к учебному пособию, отражающему все эти положения.

При определении основополагающих принципов разработки курса иностранного языка для слушателей-бакалавров мы ориентировались в первую очередь на особенности и потребности контингента обучающихся. Слушатели факультета заочного обучения являются взрослыми людьми, соответственно к их обучению применимы принципы андрагогики как науки об обучении взрослых. Взрослый обучающийся имеет ряд характеристик, которые принципиально отличают его от ребенка и обуславливают принципы реализации образовательного процесса. Выделяют следующие особенности взрослого как обучающегося:

- осознание себя как самостоятельной и самоконтролируемой личности; накопленный жизненный опыт;
- назревшая необходимость, высокая мотивация; практическая направленность, стремление безотлагательно решать реальные задачи в реальном контексте;
- влияние профессиональных, временных, пространственных, бытовых и социальных условий на учебную деятельность; потребность в обосновании и необходимости изучения того или иного явления, предлагаемого для ознакомления [7, с. 198].

Необходимо учитывать трудности организации обучения в вузах системы МВД. В нашем случае, слушатели-заочники не всегда могут участвовать в очных сессиях, что связано с их профессиональной деятельностью. У большинства из них уже имеет-

ся опыт изучения данного предмета и, к сожалению, зачастую негативный. Кроме того, практически отсутствует мотивация изучения иностранного языка, поскольку обучающиеся не видят перспективы использования полученных знаний в процессе выполнения служебных обязанностей. Не следует игнорировать и психофизиологические изменения, приходящие с возрастом: ухудшение памяти; ухудшение понимания иноязычной речи на слух; психологические барьеры, затрудняющие говорение на иностранном языке [Там же].

С другой стороны, стоит отметить и позитивные факторы, влияющие на процесс овладения иностранным языком слушателями-заочниками. Прежде всего, обучающиеся системы бакалавриата в основном являются лицами с высшим или средним специальным образованием, следовательно, прошедшими курс иноязычной подготовки с достаточным количеством учебных часов. Таким образом, они должны владеть грамматическим и лексическим материалом, необходимым для осуществления коммуникации в бытовой и общекультурной сферах общения. Кроме того, заочное обучение предоставляет слушателям возможность работать над языком в ритме и объеме, максимально соответствующим их возможностям и предпочтениям. И, наконец, они могут использовать все необходимые им материалы и средства обучения, включая инновационные компьютерные технологии.

Андрагогика как наука предлагает принципы, методы, средства, которые обеспечивают развивающую, социализирующую и адаптирующую роль образования в жизни человека. Функцией андрагогики является разработка теоретических и методологических основ учебной деятельности, помогающих приобретать общие и профессиональные знания и осваивать достижения науки и культуры, а также выявление более действенных методов, способов мотивации в обучении взрослого человека [1, с. 47].

Исследователями выделяются следующие основные андрагогические принципы, которые составляют теоретические и методологические основы обучения взрослых людей:

- принцип самостоятельности обучения;
- принцип совместной деятельности;
- принцип использования жизненного опыта обучающегося;
- принцип корректировки устаревшего опыта взрослого, препятствующего обучения;
- принцип индивидуального подхода в процессе обучения;
- принцип элективности обучения;
- принцип рефлексивности или осознанного подхода к обучению у студентов;
- принцип системности обучения;
- принцип актуализации результатов обучения, их безотлагательное использование на практике;
- принцип востребованности результатов обучения [7, с. 198–199].

Перечисленные принципы не прямо противоположны принципам педагогики, однако видна определенная разница в подходах к процессу обучения. Главное отличие состоит в направленности на совместную деятельность обучающегося с другими обучающимися и преподавателем при планировании, формировании, реализации, оценке и коррекции процесса обучения. В результате такой деятельности выявляются потребности обучающихся, становится ясным характер и объем жизненного опыта, который студент может использовать как базу для обучения или источник формирования новых знаний, либо корректировать опыт, который входит в противоречие с новыми современными требованиями и социальными стандартами.

Совместный подход к обучению позволяет преподавателю также получить знания о предпочтениях взрослого обучающегося для реализации принципа элективности [Там

же, с. 200–201]. Последнее, на наш взгляд, особенно значимо при отборе содержания обучения. Для этих целей нами использовались опросы действующих сотрудников полиции для выявления реальных ситуаций общения, установления потребностей обучающихся в изучении иностранного языка.

Таким образом, при разработке учебных пособий мы должны ориентироваться на основные положения андрагогики, точнее, андрагогики языковой, которую определяют как раздел методики обучения иностранным языкам, раскрывающий возрастные особенности формирования и развития коммуникативной компетенции взрослых обучающихся и эффективные способы педагогического управления этим процессом.

Предполагаем вкратце остановиться на характеристиках современного учебника иностранного языка и определить главные критерии его успешного применения в учебном процессе.

Учебник представляет собой модель реализации образовательного процесса и обладает определенными характеристиками, признаваемыми многими современными исследователями. Во-первых, учебник рассматривается как неотъемлемая часть системы обучения; во-вторых, он конкретизирует цели обучения – развитие языковой личности путем формирования коммуникативной компетенции; в-третьих, отражает содержание обучения: языковой и речевой материал, ситуации общения, упражнения различных уровней, а также контроль и самоконтроль.

Кроме того, современный учебник для неязыковых образовательных организаций должен соответствовать ФГОС, учитывать возрастные особенности и уровень образования субъектов обучения, отражать социокультурную и профессионально-ориентированную направленность обучения, соблюдать аутентичность языкового материала, создавать условия для самостоятельной работы и учебной автономности обучающихся [4; 8].

Компетентностный подход служит методологической основой профессионально-ориентированного обучения иностранному языку и определяется в качестве основного для создания отвечающего этим требованиям учебного пособия. Предназначение учебника, его роль в образовательном процессе как средства, реализующего принципы и закономерности обучения, определяют типологические особенности будущего пособия: системное и концептуальное представление языкового содержания в требуемом объеме наряду с формированием опыта самостоятельной творческой деятельности.

С учетом специфики иностранного языка как учебного предмета, не имеющего целью освоение научных знаний о языке, а выступающего в качестве средства обучения, его предметное содержание частично связано с лингвистикой (для объяснения языковых явлений), но в большей мере – с той областью знаний, в которой обучающийся должен будет использовать язык.

Наиболее существенными для учебных пособий по иностранному языку в профессиональной сфере обычно называют следующие критерии:

- логичность изложения;
- аутентичность материала;
- полнота и достаточность содержания;
- соответствие содержания направлению подготовки обучающихся;
- полезность для обучающихся после окончания курса обучения;
- возможность интеграции с дисциплинами специализации;
- наличие ресурсов для организации самостоятельной работы обучающихся [4, с. 1067].

В качестве примера учебника, созданного на основе данной концепции, предлагается учебное пособие «Английский язык», разработанное О.В. Крачинской и Т.В. Трутневой для слушателей, обучающихся по направлению подготовки 40.03.02 «Обеспечение законности и правопорядка» на кафедре иностранных языков ВА МВД России [3].

При решении методической задачи создания учебного пособия по дисциплине «Иностранный язык» авторам предстояло интегрировать его в педагогическую систему, состоящую из федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС), рабочей учебной программы тематического планирования и фонда оценочных средств (далее – ФОС).

Известно, что основные цели языкового обучения в специализированных вузах определяются своеобразным госзаказом, который четко сформулирован в ФГОС высшего образования. Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.02 «Обеспечение законности и правопорядка», разработана Рабочая учебная программа учебной дисциплины «Иностранный язык» [5]. В перечне планируемых результатов обучения по дисциплине, соотнесенных с планируемыми результатами освоения образовательной программы, указана необходимость формирования универсальной компетенции УК-4, сформулированной как способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах) для академического и профессионального взаимодействия. Соотнесенные результаты обучения слушателей-бакалавров по указанной дисциплине выглядят следующим образом:

- выпускник должен знать юридическую лексику и лексический минимум, достаточный для осуществления профессионального взаимодействия на иностранном языке;
- выпускник обязан уметь правильно употреблять юридическую лексику в деловой речи на иностранном языке и осуществлять устную и письменную коммуникацию в основных ситуациях профессиональной деятельности на английском языке в объеме лексического минимума;
- в результате обучения ему предлагается овладеть способностью осуществлять профессиональную коммуникацию с использованием профессиональной юридической лексики на английском языке в объеме изученного минимума.

Следующим этапом решения методической задачи создания нового учебника является тематическое планирование. При определении тематики необходимо исходить из речевых потребностей будущих специалистов, учитывать при этом специфические особенности данного контингента обучающихся. Во главу угла ставятся их профессиональные интересы, поэтому для специальной части пособия отобраны темы, актуальные для сотрудников органов внутренних дел, учитывающие направления их служебной деятельности, виды оперативно-разыскных мероприятий, в которых они принимают участие.

Общая часть ориентирована на отражение традиционных для кафедральных учебников тематик профессионального образования, видов юридических профессий и основных функций сотрудников правоохранительных органов. Таким образом, учебное пособие включает следующие темы (разделы):

1. Юридическое образование.
2. Юридические профессии.
3. Деятельность правоохранительных органов.
4. Оперативно-разыскная деятельность.
5. Оперативно-разыскные мероприятия.

На следующем этапе работы над учебником ключевой, на наш взгляд, задачей является отбор содержания обучения и его методическая организация. Для создания условий успешного формирования коммуникативной компетенции в пособие следует включать актуальную для конкретной профессии познавательную информацию, учитывать уровень владения языком обучающихся, т.е. при необходимости адаптировать учебный материал, предусматривать проблемные и творческие задания, выполнение которых, как представляется, значительно повысит мотивацию изучения иностранного языка.

Это особенно актуально при разработке учебных материалов для заочной формы обучения. У слушателей уже должна быть сформирована коммуникативная компетен-

ция на уровне среднего образования, однако временной фактор оказывает значительное влияние на уровень остаточных знаний каждого обучающегося. Учебные группы в неязыковом вузе, как правило, не отличаются гомогенностью, поэтому при составлении учебника следует учитывать и различный уровень владения языком будущих бакалавров. Исходя из этого, в начале работы следует уделить внимание оцениванию уровня сформированности коммуникативной компетенции слушателей [2, с. 51]. Обычно для этого применяются тесты, созданные на основе грамматического и лексического материала, традиционно входящего в программу среднего образования.

Кроме того, учебный план данного направления подготовки вносит коррективы в распределение учебного времени. Изучение дисциплины «Иностранный язык» ограничено первым курсом обучения, соответственно, по сравнению с другими специальностями количество учебных часов сокращается.

Учитывая вышеизложенное, необходимо, прежде всего, ограничить объем грамматического материала, представляемого для изучения.

Для повторения отобраны следующие темы: имя существительное, имя прилагательное, местоимения, основные формы глагола, предлоги. Для углубленного изучения и обобщения предлагаются такие темы: временные формы глагола, действительный и страдательный залог, неличные формы глагола, модальные глаголы.

Некоторые методисты полагают, что при преподавании английского языка для специальных целей (English for Specific Purposes, далее – ESP) основным принципом обучения грамматике необходимо признать функциональный, а не системный. Считается, что обучающиеся неязыкового вуза системно грамматику уже изучали на предыдущих этапах обучения, а в курсе ESP целесообразнее вводить и отрабатывать грамматический материал комплексно, исходя из выполняемых им функций, представлять для изучения грамматические явления, учитывая тематику основного учебного текста урока и его языковые особенности (текстоцентрический подход) [4, с. 1065].

Соглашаясь с данной точкой зрения, мы включили тему временных форм глагола в раздел, содержащий тексты исторического плана (например, «The origin of legal profession»), а особенности употребления модальных глаголов рассматриваются на примере текстов о функциях и обязанностях оперативного сотрудника полиции (например, «Detective's role in criminal investigation»).

Особенностью учебника для специальных образовательных организаций системы МВД является учет межпредметных связей, определяющий общую тематику содержания обучения и приводящий к превалированию терминологической лексики.

Так, уже в первом разделе учебника, слушателям предлагается ознакомиться с основными понятиями юридического английского (обязанность, крайняя необходимость, судебная экспертиза, правопорядок, правоприменение и т.п.). По мере продвижения лексический материал усложняется и переходит в область специальной терминологии, соответствующей отобраным текстам. Текст является основой работы над каждым разделом, поэтому отбор и адаптация аутентичных текстов может также считаться одной из главнейших методических задач.

Тексты, представленные в пособии «Английский язык», в лексическом плане можно отнести к средней степени сложности, они снабжены подробным предтекстовым словарем и могут быть использованы для обучения различным видам чтения.

При решении методических задач составления учебного пособия для заочников следует учитывать необходимость усиления самостоятельности обучаемых, которые выступают в качестве активных субъектов учебной деятельности.

Поскольку учебные пособия, издающиеся указанными авторами, построены на основе лингвистики текста, возникает необходимость в отборе таких видов упражнений, которые, во-первых, могли бы быть выполнены слушателями самостоятельно, во-вторых, способствовали бы становлению умений анализа текстов, поиска необходимой

информации генерированию самостоятельных высказываний на основе представленных образцов. К подобным заданиям можно отнести следующие:

- Skim the text and try to understand what information is of primary importance or new for you (*просмотровое чтение*);
- Scan the text to find: a) the English equivalents...; b) the Russian equivalents... (*поисковое чтение*);
- Express your opinion (*составление монологического высказывания*);
- Discuss the problem (*отстаивание позиции*) и т.д.

Следует отметить, что в рассматриваемое учебное пособие впервые включен раздел по обучению устной иноязычной коммуникации. Особенности отбора содержания обучения устной речи рассматривались нами в ранее опубликованных исследованиях [6]. Признавая необходимость отражения в структуре обучения особенностей общения в административно-правовой сфере, мы выделили ряд базовых ситуаций общения, в которых слушателям, возможно, придется реализовать умения коммуникации на иностранном языке. К ним были отнесены речевые ситуации, связанные:

- с установлением контакта;
- с ориентированием в городе;
- с обращением иностранца за помощью;
- с охраной общественного порядка;
- с обеспечением безопасности дорожного движения;
- с описанием внешности человека;
- с проведением опроса потерпевшего или свидетеля [Там же, с. 299–300].

При реализации принципа элективности в отборе содержания обучения для конкретной категории сотрудников правоохранительных органов выделены следующие тематики общения:

1. Addressing people.
2. Establishing contacts.
3. Description of appearance.
4. Getting around the city.
5. Public transport.

Упражнения для развития умений устной речи в основном предназначены для контактной работы в аудитории, однако подготовку к ней слушатели могут осуществлять и в часы, отведенные на самостоятельное изучение. Для аудиторной работы предназначены задания на составление диалогов в ситуациях реального профессионального общения, что определяется необходимостью формирования умений сотрудника полиции адекватно реагировать в потенциальных коммуникативных ситуациях.

Завершающим компонентом педагогической системы по данному направлению подготовки является фонд оценочных средств, в который входят практикум по дисциплине, многоуровневый тест и задания для проведения промежуточной аттестации результатов освоения учебной дисциплины (экзамена). Они разрабатываются с учетом пройденного на аудиторных занятиях учебного материала, а также включают грамматический и лексический минимум, определенный для самостоятельного изучения слушателями.

Таким образом, при составлении учебного пособия необходимо решить следующие методические задачи:

1. Выявить основные принципы организации обучения.
2. Определить цели и задачи конкретного курса обучения.
3. Отобрать необходимое и достаточное содержание обучения.
4. Разработать комплекс коммуникативных заданий для аудиторной и самостоятельной работы обучающихся.

5. Создать средства контроля и самоконтроля по изучаемому материалу.

6. Интегрировать пособие в учебно-методический комплекс по изучаемой дисциплине.

При решении указанных задач следует учитывать форму обучения, возрастные особенности контингента обучающихся, различия в уровне сформированности иноязычной компетенции и предусматривать возможность обучения в дистанционном формате. Учебное пособие, созданное на основе решения вышеназванных методических задач и с учетом перечисленных факторов, несомненно, будет способствовать оптимизации учебно-воспитательного процесса в ВА МВД России.

### Список литературы

1. Кох М.Н., Пешкова Т.Н. Основы педагогики и андрагогики: учебное пособие. Краснодар, 2015.

2. Кравцова О.А., Ястребова Е.Б. Современный аутентичный учебник иностранного языка для вуза: проблемы и пути решения // Филологические науки в МГИМО. 2019. №2(18). С. 48–57.

3. Крачинская О.В., Трутнева Т.В. Английский язык: учебное пособие. Волгоград, 2024.

4. Мальковская Т.А., Рябова Т.В. Проблемы и опыт создания учебника по иностранному языку для неязыкового вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. Грамота. 2021. Т. 6. №6. С. 1064–1070.

5. Рабочая программа учебной дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки 40.03.02 «Обеспечение законности и правопорядка», направленность образовательной программы – Административная деятельность полиции, форма обучения – заочная, набор 2024 года. [Электронный ресурс]. URL: <https://eios.beluimvd.ru/course/category.php?id=332&perpage=20&page=0> (дата обращения: 12.09.2025).

6. Трутнева Т.В. Особенности отбора содержания обучения для краткосрочных курсов иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. №8. С. 299–302.

7. Хафизова Л.Ю. Особенности реализации принципов андрагогики в обучении иностранным языкам // Филологические науки. Вопросы теории и практики: в 3-х ч. Ч. III. 2015. №8(50). С. 198–201.

8. Ястребова Е.Б. Инновационный учебник иностранного языка. Каким он может быть? // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. №1(830). С. 166–185.

\* \* \*

1. Koh M.N., Peshkova T.N. Osnovy pedagogiki i andragogiki: uchebnoe posobie. Krasnodar, 2015.

2. Kravcova O.A., Yastrebova E.B. Sovremennyj autentichnyj uchebnik inostrannogo yazyka dlya vuza: problemy i puti resheniya // Filologicheskie nauki v MGIMO. 2019. №2(18). S. 48–57.

3. Krachinskaya O.V., Trutneva T.V. Anglijskij yazyk: uchebnoe posobie. Volgograd, 2024.

4. Mal'kovskaya T.A., Ryabova T.V. Problemy i opyt sozdaniya uchebnika po inostrannomu yazyku dlya neyazykovogo vuza // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. Gramota. 2021. T. 6. №6. S. 1064–1070.

5. Rabochaya programma uchebnoj discipliny «Inostrannyj yazyk» po napravleniyu podgotovki 40.03.02 «Obespechenie zakonnosti i pravoporyadka», napravlennost' obrazovatel'noj programmy – Administrativnaya deyatel'nost' policii, forma obucheniya – zaochnaya, nabor 2024 goda. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://eios.beluimvd.ru/course/category.php?id=332&perpage=20&page=0> (data obrashcheniya: 12.09.2025).

6. Trutneva T.V. Osobennosti otbora sodержaniya obucheniya dlya kratkosrochnyh kursov inostrannogo yazyka // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2019. T. 12. №8. S. 299–302.

7. Hafizova L.Yu. Osobennosti realizacii principov andragogiki v obuchenii inostrannym yazykam // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki: v 3-h ch. Ch. III. 2015. №8(50). С. 198–201.

8. Yastrebova E.B. Innovacionnyj uchebnik inostrannogo yazyka. Kakim on mozhet byt'? // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2019. №1(830). S. 166–185.

***The creation of teaching guide of English for the students - bachelors  
of the educational institutions of the Ministry of the Interior  
of the Russian Federation as a methodological task***

*The review of development of teaching guide of English for the bachelor students of the training program "Ensuring law and order" in Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation is introduced. The necessity and the basic principle of its creation, the criteria of selection of educational content are described. There are suggested the examples of tasks for the contact and independent work.*

*Keywords: contingent of students, andragogical principles, consideration of communicative needs, situations of professional communication, content of education.*

(Статья поступила в редакцию 10.11.2025)

***К.С. ЯКОВЕНКО,  
Р.Н. ГАРАЕВ,  
Р.М. ГАТАУЛЛИН  
Казань***

**САМООЦЕНКА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО  
ЦИКЛА К ИНТЕГРАЦИИ ИКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС**

*Представлены результаты исследования самооценки готовности учителей естественно-научного цикла к интеграции ИКТ в образовательный процесс. Оценка проведена по блокам готовности к осуществлению технического обеспечения применения, аналитической работе, организации коммуникации, созданию интерактивного и мультимедийного контента, соблюдению правил безопасности и этических аспектов, интеграции ИКТ в образовательный процесс, непрерывному профессиональному развитию.*

*Ключевые слова: готовность учителей к интеграции ИКТ в образовательный процесс, учитель, естественно-научный цикл, профессиональное развитие, цифровые компетенции, дополнительное профессиональное образование, самооценка, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).*

Трансформация системы общего образования в условиях цифровизации требует переосмысления профессиональной деятельности учителя, что делает проблему непрерывного профессионального развития актуальной. По мнению ряда российских авторов, «проникновение цифровых технологий во все сферы жизни и деятельности чело-

века кардинально меняет прежние устои и полностью преобразует технологии, культуру, процессы взаимодействия» [5, с. 9]. В современных условиях, когда цифровые технологии стали неотъемлемой частью образовательного процесса, они рассматриваются как «эффективные средства для применения новых форм и методов обучения, развивающих творческий потенциал и креативные способности учащегося» [4, с. 25], в связи с этим ИКТ играют важную роль в повышении качества образования [12]. Они необходимы для эффективной интеграции цифровых технологий в педагогическую практику [13]. В современном образовании саморазвитие педагога становится одним из актуальных вопросов [2]. По результатам исследования, проведенного ВШЭ [6], готовность к интеграции ИКТ в профессиональную деятельность любого специалиста определяет его востребованность на современном рынке труда. По мнению авторов, «эффективность подготовки может несколько снижаться ввиду того, что педагоги с низким уровнем готовности к интеграции ИКТ в образовательный процесс не будут применять цифровые инструменты обучения» [8, с. 114].

**Целью** исследования стало проведение анализа самооценки готовности учителей естественно-научного цикла к интеграции ИКТ в образовательный процесс. Исследование организовывалось среди слушателей курсов повышения квалификации, которые проходили обучение на базе Института развития образования Республики Татарстан и кафедре биологического образования ИФМиБ КФУ.

В современной педагогике готовность к профессиональной деятельности рассматривается как интегративное качество личности, сочетающее мотивацию, знания, умения и личностные установки, позволяющие эффективно решать задачи в изменяющихся условиях [7; 9]. Применительно к теме исследования готовность учителя к интеграции ИКТ в образовательный процесс рассматривается как комплексное динамическое состояние, включающее: мотивационно-ценностный компонент (осознание необходимости и личная заинтересованность в применении цифровых инструментов для достижения педагогических целей); когнитивный компонент (владение как технологическими знаниями, так и понимание того, как и зачем их применять в преподавании конкретного предмета); деятельностно-практический компонент (навыки проектирования учебных ситуаций с ИКТ, создания цифрового контента, рефлексии результатов). Таким образом, готовность позволяет не просто применять технологии, а осознанно и методически обоснованно интегрировать их в образовательный процесс, обеспечивая достижение планируемых образовательных результатов [10]. Именно комплексная готовность учителя естественно-научных дисциплин является ключевым фактором его успешной адаптации к вызовам цифровой трансформации современного образования.

Исследование фокусируется на учителях естественно-научного цикла, что позволяет выявлять и впоследствии учитывать специфические особенности и потребности учителей естественно-научного цикла в проектировании содержания республиканской системой повышения квалификации педагогов и мероприятий, направленных на сопровождение педагога естественно-научного цикла в межкурсовой период.

Для обеспечения валидности данных была проведена экспертная оценка инструментария специалистами, имеющими степень кандидата педагогических наук и опыт работы в системе образования более 20 лет. Ссылка на опросник размещалась во временных групповых чатах слушателей курсов повышения квалификации, созданных на период курсовых мероприятий кураторами групп в период с февраля 2024 г. по февраль 2025 г. В опросе приняли участие 163 учителя естественно-научного цикла (биологии, физики, химии), проходивших повышение квалификации на базе Института развития образования Республики Татарстан и на кафедре биологического образования Института фундаментальной медицины Казанского федерального университета.

Анализ данных позволил дать социально-демографическую характеристику участникам опроса. Возрастной диапазон представлен от 20 до 69 лет. Для удобства анали-

за участников разделили на пять возрастных групп: 20–29 лет (1), 30–39 лет (2), 40–49 лет (3), 50–59 лет (4) и 60–69 лет (5). Выбор нижней границы возрастной группы 20–29 лет обусловлен тем, что, согласно статье 46 ФЗ №273-ФЗ «Об образовании», студенты четвертого курса, «успешно прошедшие промежуточную аттестацию не менее чем за три года», получают право на работу в образовательной организации в качестве учителя. Исследования, проведенные на базе Казанского федерального университета, показывают, что количество работающих в образовательных организациях магистрантов составляет 24%, а бакалавров – 47% [11]. Наиболее многочисленными являются группы 50–59 лет (31,2%) и 30–39 лет (26,9%), на которые в общей сложности приходится 58,1% от общего числа участников опроса. Отметим, что возрастная группа 60–69 лет также представлена достаточно большим числом респондентов (22,0%), что позволяет нам сделать выводы о том, что более половины (53,2%) учителей естественно-научного цикла – участников опроса – пенсионного возраста (по стажу педагогической деятельности и по возрасту). Возрастная категория от 40–49 лет представлена наименьшим числом респондентов: предполагаем, что это обусловлено выбором места и формы прохождения курсов повышения квалификации, связанным с семейными обстоятельствами.

Гендерный состав представлен женщинами (91,4%), что характерно для педагогического сообщества. Однако в возрастной группе 50–59 и 60–69 лет присутствуют и мужчины (8,6%), вероятно, это связано с долгосрочной карьерой и активной жизненной позицией.

В опросе приняли участие учителя как городских школ (43,5%), так и сельских (56,4%). Педагоги городских школ работают в организациях, где обучается свыше 500 человек. Учителя сельских школ – в организациях с численностью обучающихся до 100 человек.

Преобладающее большинство участников опроса (98,2%) имеют высшее образование, 1,8% на момент участия в опросе обучались по программам бакалавриата и не имели высшего образования. Тем не менее мы можем говорить о достаточно высоком уровне образования учителей естественно-научного цикла, работающих в школах республики. Следует отметить, что 80,1% учителей имеют профильное педагогическое образования, 19,9% не имеют высшего педагогического образования, но прошли профессиональную переподготовку на базе государственных образовательных организаций высшего образования.

Педагогический стаж учителей естественно-научного цикла, принявших участие в опросе, составил от нескольких месяцев до 45 лет. Полученные данные указывают на высокую долю учителей со стажем 20 лет и более в сельских школах. В городских школах преобладают учителя с опытом работы до 10 лет. В возрастной группе от 30 до 39 лет есть участники опроса со стажем 15 лет (2,4%), что является редкостью. Исключая ошибку при ответе на вопросы формы, можем сделать предположение о раннем начале педагогической карьеры.

Участникам опроса было предложено оценить каждое утверждение по 5-балльной шкале. Для оценки применялась шкала от 1 (очень низкая) до 5 баллов (очень высокая). Вопросы сгруппированы в блоки: 1) готовность к осуществлению технического обеспечения применения ИКТ; 2) готовность к информационно-аналитической работе в цифровой среде; 3) готовность к организации коммуникации и коллаборации в цифровой среде; 4) готовность к созданию интерактивного и мультимедийного контента; 5) готовность к соблюдению правил безопасности и этическим аспекты цифрового пространства; 6) готовность к интеграции ИКТ в образовательный процесс; 7) готовность к непрерывному профессиональному развитию. Каждый блок содержит 3 вопроса. Учителям была предоставлена возможность прокомментировать свой ответ. Комментарии не являлись обязательными, поэтому их оставили 95% участников опроса, что позво-

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Таблица*

**Результаты самооценки готовности учителей естественно-научного цикла к интеграции  
ИКТ в образовательный процесс, в баллах**

№	Вопросы	Возрастные группы				
		20–29	30–39	40–49	50–59	60–69
<i>1</i>	<i>Готовность к осуществлению технического обеспечения применения ИКТ</i>					
1.1	Установка, настройка и регулярное обновление аппаратного и сетевого оборудования.	4,9	4,8	4,4	3,9	2,1
1.2	Решение типовых неисправностей.	5,0	4,8	4,2	3,3	2,2
1.3	Умение пользоваться офисными пакетами (текст, таблицы, презентации).	5,0	4,8	4,5	4,2	4,2
<i>2</i>	<i>Готовность к информационно-аналитической работе в цифровой среде</i>					
2.1	Поиск, фильтрация и критическая оценка образовательных ресурсов.	4,7	4,7	4,1	3,5	3,1
2.2	Организация учебной информации.	4,7	4,7	4,2	3,3	3,1
2.3	Организация работы с инструментами оценки (анкеты, опросы, викторины) и их автоматизированный анализ.	4,7	4,7	4,4	3,5	2,8
<i>3.</i>	<i>Готовность к организации коммуникации и коллаборации в цифровой среде</i>					
3.1	Проведение вебинаров, онлайн-конференций: настройка трансляции, модерация чата, запись мероприятия.	5,0	4,8	4,5	4,5	4,1
3.2	Координация групповой работы с помощью мессенджеров, форумов, досок идей.	4,6	4,6	4,1	3,3	3,1
3.3.	Соблюдение этикета цифрового общения.	4,6	4,6	4,4	3,8	3,5
<i>4.</i>	<i>Готовность к созданию интерактивного и мультимедийного контента</i>					
4.1.	Разработка презентаций, инфографики, коротких обучающих роликов.	4,9	4,9	4,6	4,5	4,1
4.2.	Разработка интерактивного контента.	4,9	4,8	4,1	3,3	3,1
4.3.	Интеграция игровых элементов (геймификация), AR / VR-компонентов для повышения вовлеченности.	4,6	4,6	4,4	3,8	3,4
<i>5.</i>	<i>Готовность к соблюдению правил безопасности и этические аспекты цифрового пространства</i>					
5.1	Обеспечение конфиденциальности персональных данных.	4,5	4,5	4,2	2,8	3,0
5.2.	Пропаганда ответственного поведения в сети интернет.	4,6	4,6	4,3	2,8	3,0
5.3.	Формирование у обучающихся цифровой грамотности и критического мышления при работе с интернет-ресурсами.	4,6	4,6	4,1	2,9	3,0

**Результаты самооценки готовности учителей естественно-научного цикла к интеграции ИКТ в образовательный процесс, в баллах**

№	Вопросы	Возрастные группы				
		20–29	30–39	40–49	50–59	60–69
6.	<i>Готовность к интеграции ИКТ в образовательный процесс</i>					
6.1	Встраивание цифровых инструментов в учебные задачи.	4,9	4,8	4,7	4,1	4,1
6.2	Применение данных ИКТ-мониторинга для индивидуализации обучения и поддержки слабых учащихся.	4,7	4,7	4,5	3,1	3,1
6.3	Рефлексия и адаптация методик: сбор обратной связи, оценка эффективности технологий, корректировка планов уроков.	4,7	4,7	4,4	2,8	2,8
7	<i>Готовность к непрерывному профессиональному развитию</i>					
7.1	Участие в онлайн-курсах, вебинарах, сообществах практиков.	4,1	4,1	3,5	2,8	2,1
7.2	Освоение новых инструментов.	4,8	4,6	4,1	2,3	2,1
7.3	Самооценка уровня готовности интеграции ИКТ.	4,6	4,6	3,9	2,5	2,5
Средний балл по возрастным группам		4,7	4,6	4,2	3,3	3,1

ляет нам определить тенденции и применить полученные результаты в исследовании. Обобщенные результаты по возрастным группам представлены в таблице.

Так, средний балл в возрастных группах 20–29 и 30–39 лет статистически близок к 4,7 и 4,6 баллов; это самый высокий показатель среди всех возрастных групп. Участники опроса данной группы отметили, что активно применяют ИКТ для подготовки дидактических материалов, презентаций к уроку, контрольно-измерительных материалов, в том числе интерактивных, на основе генеративного искусственного интеллекта, отметив при этом быстроту данного процесса.

Самооценка возрастной группы 40–49 лет составила 4,2 балла. У этой возрастной группы в комментариях отмечено, что полноценно интегрировать ИКТ в образовательном процессе им не позволяет ряд ограничений. Например, статья 43 ФЗ-273 «Об образовании»: «не использовать средства подвижной радиотелефонной связи во время проведения учебных занятий при освоении образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования», нестабильный интернет и отсутствие доступа к ряду ресурсов. Именно эта возрастная группа в комментариях отметила, что интегрируют генеративный искусственный интеллект в процесс подготовки дифференцированных контрольно-измерительных материалов, отмечая не только скорость, но и временные затраты на выверку содержания на «достоверность». В возрастных группах 50 лет и старше искусственный интеллект не упоминается. По нашему мнению, это связано с недостаточной осведомленностью среди педагогов старшего поколения о подобных инструментах.

Средние баллы самооценки у возрастной группа 50–59 лет низкие (3,3 балла), близкие результаты (3,1 балла) показала возрастная группа 60–69 лет, но при этом обе воз-

растные группы в комментариях указали, что применяемые ими инструменты просты и не требуют от них высокого уровня подготовки.

Полученные данные коррелируют с результатами исследований аналитического центра НАФИ [1]: готовность к интеграции ИКТ демонстрирует снижение при рассмотрении различных возрастных групп – чем старше возраст испытуемого, тем он ниже.

Участники опроса высоко оценивают готовность к созданию интерактивного и мультимедийного контента, а также организацию коммуникации и коллаборации в цифровой среде (полученные учителями еще в период Covid-19) – средняя самооценка по всем возрастным группам составила 4,2 балла. Отметим, что возрастные группы 50–59 и 60–69 лет оценили готовность к проведению вебинаров, онлайн-конференций высокими баллами (4,5 и 4,4 соответственно). Также они высоко оценили готовность к разработке презентаций, инфографики (4,5 и 4,1 баллов соответственно).

Участники опроса демонстрируют низкую готовность (3,5 балла) к самообразованию и саморазвитию в области ИКТ. При этом во всех возрастных группах самый низкий показатель самооценки демонстрирует «готовность принимать участие в онлайн-курсах, вебинарах, сообществах практиков». Участники опроса после 50 лет показывают низкую самооценку – 2,8 и 2,1 баллов. Комментарии позволили выделить ряд причин: «участвуем по поручению администрации, на то, что хотим, нет сил и времени», «что интересно, стоит дорого, пока не готов оплачивать», «высокая нагрузка (больше одной ставки), недостаточно времени, не готов его тратить на обучение». Данная возрастная группа демонстрирует низкую готовность к освоению новых инструментов – 2,3 и 2,1 балла. Ответы сопровождались следующими комментариями: «нет необходимости», «достаточно тех инструментов, которые уже применяю».

Еще одной зоной низкой самооценки стали вопросы блока «Безопасность и этические аспекты цифрового пространства» – 3,8 балла. Анализ программ курсов повышения квалификации, реализуемых для учителей естественно-научного цикла, выявил, что проблемы цифровой безопасности и этики цифрового пространства в них не рассматриваются.

Следует отметить, что, по мнению участников опроса, учитель не только должен владеть техническими средствами и иметь доступ к образовательным площадкам и сервисам, но и грамотно интегрировать предоставляемые технологиями преимущества в образовательный процесс, прежде всего, это персонализированный гипертекстовый образовательный контент, мгновенная обратная связь при контроле знаний, индивидуальная самостоятельная работа и сотрудничество в распределенных группах.

Отметим, что самооценка участников опроса высока. Так, готовность к осуществлению технического обеспечения применения ИКТ – 4,1 балл; готовность к информационно-аналитической работе в цифровой среде – 4,0 балла; готовность к организации коммуникации и коллаборации в цифровой среде – 4,2 балла; готовность к созданию интерактивного и мультимедийного контента – 4,3 балла; готовность к соблюдению правил безопасности и этическим аспектам цифрового пространства – 3,8 балла; готовность к интеграции ИКТ в образовательный процесс – 4,1 балл; готовность к непрерывному профессиональному развитию – 3,5 балла. Но при этом резкое падение баллов от 0,5 до 2,1 демонстрируют участники опроса старше 50 лет. По нашему мнению, это может свидетельствовать о том, что данная возрастная группа в большей степени нуждается в поддержке. Такая поддержка может быть оказана в рамках наставнических проектов, реализуемых во всех образовательных организациях, организована как реверсивное или flash-наставничество. Потребность в наставничестве сегодня встает особенно остро, так как изменения в системе образования требуют от педагога моментальной реакции. Наставничество позволяет соединить профессиональное развитие, его персонификацию и в тоже время гарантирует комплексный подход к каждому работнику образования [3].

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы и практические рекомендации. Полученные результаты имеют прикладное значение для региональной системы дополнительного профессионального педагогического образования и представляют эмпирическую основу для модернизации содержания программ курсов повышения квалификации и краткосрочных мероприятий, проходящих в межкурсовой период для учителей естественно-научного цикла. В качестве ключевых направлений модернизации по результатам исследования предложено: интегрировать в содержание программ курсов повышения квалификации тематические модули по вопросам безопасности и этики взаимодействия в цифровой образовательной среде; разработать целевые наставнические программы для педагогов старшей возрастной группы для реализации на институциональном, муниципальном и региональном уровнях. Особенностью таких программ является ориентация не только на устранение профессиональных дефицитов, но и на психологическую поддержку в условиях цифровой модернизации образования. В заключении отметим, что реализация предложенных мер будет способствовать успешной адаптации учителя естественно-научного цикла к современным вызовам.

### Список литературы

1. Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А., Имаева Г.Р., Спиридонова Л.В. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. М., 2019.
2. Асадуллин Р.М., Дорофеев А.В., Левина И.Р. Диагностика цифровых компетенций педагога // Педагогика и просвещение. 2022. №1. С. 1–7.
3. Бесчастнова Н.В. Наставничество в научно-педагогической деятельности как эффективная форма карьерного роста и развития молодых специалистов // Культурное наследие Северного Кавказа как ресурс межнационального согласия: программа и тезисы докладов участников IX Международного научного форума, с. Кабардинка, Геленджик, 21–24 сентября 2023 года. Краснодар, 2023. С. 60–61.
4. Воротницкий Ю.И., Зеков М.Г., Курбацкий А.Н. Мобильные компьютерные устройства в «облачной» информационно-образовательной среде общеобразовательной школы. Минск, 2012.
5. Гладилина И.П., Ермакова И.Г. Цифровая трансформация образования: зарубежный и отечественный опыт // Современное педагогическое образование. 2021. №3. С. 8–12.
6. Емелин Н.К., Рожкова К.В., Рощин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В. Выпускники высшего образования на российском рынке труда: тренды и вызовы: доклады к XXIII Ясинской (Апрельской) международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества. М., 2022.
7. Кудрина Е.Л., Жардемова М.Г. Развитие информационно-коммуникационных компетенций у будущих специалистов библиотечного дела // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2025. №3(125). С. 222–235.
8. Минаков А.И., Малий Д.В., Медведев П.Н. Педагогические условия формирования ИКТ-компетентности педагога // Вестник педагогических наук. 2023. №4. С. 113–120.
9. Осипченко Д.А., Ниязова А.А. Готовность будущего педагога к реализации цифровых технологий: содержание и компонентный состав // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. №3. С. 1–14.
10. Степанова Д.И. Возможности и последствия интеграции информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс // Аудиторские ведомости. 2025. №2. С. 48–52.
11. Яковенко Т.В., Яковенко К.С. Самооценка готовности студентов педагогического профиля подготовки к работе в школе в период обучения в вузе // Primo Aspectu. 2024. №4(60). С. 48–52.
12. Cercado B.A.D., Adam A.C.C., Subrio A.P.N., Comprendio M.L., Celeste J.T.N., Macalalag R.T., Ilisan I.J. Teachers' ict skills and computer-manipulative performance of btled ict students. Ignatian International Journal for Multidisciplinary Research. 2025. №3(1). P. 289–296.
13. Kiryakova G., Kozhuharova D. The Digital Competences Necessary for the Successful Pedagogical Practice of Teachers in the Digital Age // Education Sciences. 2024. №14(5). P. 1–19.

1. Ajmaletdinov T.A., Bajmuratova L.R., Zajceva O.A., Imaeva G.R., Spiridonova L.V. Cifrovaya gramotnost' rossijskih pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniyu cifrovyyh tekhnologij v uchebnom processe. M., 2019.
2. Asadullin R.M., Dorofeev A.V., Levina I.R. Diagnostika cifrovyyh kompetencij pedagoga // Pedagogika i prosveshchenie. 2022. №1. S.1–7.
3. Beschastnova N.V. Nastavnichestvo v nauchno-pedagogicheskoy deyatel'nosti kak effektivnaya forma kar'ernogo rosta i razvitiya molodyh specialistov // Kul'turnoe nasledie Severnogo Kavkaza kak resurs mezhnacional'nogo soglasiya: programma i tezisy dokladov uchastnikov IX Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma, s. Kabardinka, Gelendzhik, 21–24 sentyabrya 2023 goda. Krasnodar, 2023. S. 60–61.
4. Vorotnickij Yu.I., Zekov M.G., Kurbackij A.N. Mobil'nye komp'yuternye ustrojstva v «oblačnoj» informacionno-obrazovatel'noj srede obshcheobrazovatel'noj shkoly. Minsk, 2012.
5. Gladilina I.P., Ermakova I.G. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: zarubezhnyj i otechestvennyj opyt // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2021. №3. S. 8–12.
6. Emelin N.K., Rozhkova K.V., Roshchin S.Yu., Solncev S.A., Travkin P.V. Vypuskniki vysshego obrazovaniya na rossijskom rynke truda: trendy i vyzovy: doklady k XXIII Yasinskoj (Aprel'skoj) mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva. M., 2022.
7. Kudrina E.L., Zhardemova M.G. Razvitie informacionno-kommunikacionnyh kompetencij u budushchih specialistov bibliotchnogo dela // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2025. №3(125). S. 222–235.
8. Minakov A.I., Malij D.V., Medvedev P.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya IKT-kompetentnosti pedagoga // Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2023. №4. S. 113–120.
9. Osipchenko D.A., Niyazova A.A. Gotovnost' budushchego pedagoga k realizacii cifrovyyh tekhnologij: sodержanie i komponentnyj sostav // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2025. T. 13. №3. S. 1–14.
10. Stepanova D.I. Vozmozhnosti i posledstviya integracii informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij v obrazovatel'nyj process // Auditorskie vedomosti. 2025. №2. S. 48–52.
11. Yakovenko T.V., Yakovenko K.S. Samoocenka gotovnosti studentov pedagogicheskogo profilya podgotovki k rabote v shkole v period obucheniya v vuze // Primo Aspectu. 2024. №4(60). S. 48–52.



### ***Self-assessment of readiness of natural sciences teachers for integration of information and communication technologies into the educational process***

*The article presents the results of a study of the self-assessment of natural sciences teachers' readiness to integrate information and communication technologies (ICT) into the educational process. The assessment was carried out according to the following dimensions of readiness: providing technical support for ICT application; information and analytical work in the digital environment; organizing communication and collaboration in the digital environment; creating interactive and multimedia content; adhering to safety rules and ethical aspects of digital interaction; integrating ICT into the educational process; and engaging in continuous professional development.*

**Keywords:** *teachers' readiness to integration of information and communication technologies in educational process, teacher, natural sciences, professional development, digital competencies, additional professional education, self-assessment, information and communication technologies (ICT).*

(Статья поступила в редакцию 22.12.2025)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ  
ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ  
С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В РОССИИ

*Представлен анализ теоретических подходов, которые способствуют профессиональному саморазвитию педагога в области работы с несовершеннолетними с девиантным поведением в России.*



Ключевые слова: *девиантное поведение, теоретические подходы, профессиональное саморазвитие, девиантность, профилактика девиантного поведения.*

В условиях современной социально-экономической и геополитической нестабильности отмечается рост проявлений девиантного поведения среди несовершеннолетних. Девиантное поведение, понимаемое как устойчивое отклонение от социальных норм, наносящее вред личности или окружающим, препятствует успешной социализации подростков и представляет угрозу социальной стабильности.

Современное общество столкнулось с серьезной проблемой: рост поведенческих девиаций среди подростков в условиях социальной трансформации, цифровизации всех сфер жизни и изменения традиционных институтов социализации. Это явление требует переосмысления роли образовательных институтов в профилактике и коррекции девиантного поведения.

Особую роль в профилактике и коррекции девиантного поведения играют педагоги образовательных организаций, которые непосредственно взаимодействуют с подростками в учебно-воспитательном процессе. Они предлагают решения этой проблемы, однако зачастую не обладают достаточным арсеналом средств и методов для эффективной работы с данной категорией обучающихся.

Однако, как показывают исследования А.В. Малолетковой, Е.В. Васильева и др., профессиональная подготовка педагогов в вузах часто не включает в достаточном объеме дисциплины, посвященные работе с данной категорией обучающихся. Возникает противоречие между социальным запросом на эффективную психолого-педагогическую работу с несовершеннолетними с девиантным поведением и уровнем готовности педагогов к этой деятельности [17]. Разрешение данного противоречия видится в целенаправленном профессиональном саморазвитии педагогов.

**Целью** настоящей работы является выявление и теоретический анализ основных подходов к профессиональному саморазвитию педагога, которые могут быть положены в основу его совершенствования в контексте психолого-педагогической работы с несовершеннолетними с девиантным поведением в России.

Девиантное поведение несовершеннолетних является междисциплинарной проблемой, изучаемой социологами, психологами, юристами и педагогами. В отечественной науке фундаментальный вклад в ее исследование внес Я.И. Гилинский, который рассматривал девиацию как социально-обусловленное явление, связанное с процессами социального контроля и нормативного регулирования в обществе [6].

Современные научные исследования показывают, что девиантное поведение среди подростков приобретает новые формы под влиянием цифровых технологий и социальных сетей. Появились такие феномены, как кибербуллинг, интернет-зависимость, уча-

стие в опасных онлайн-челленджах, что требует от педагогов новых компетенций и подходов к профилактической работе.

Специфика девиантного поведения проявляется в его отклоняющемся от нормы характере, вызывающем негативную социальную реакцию, наносящем реальный вред, устойчивой повторяемости, связи с социальной дезадаптацией и индивидуальными особенностями личности.

Эволюция форм девиантного поведения требует от педагогического сообщества адекватного ответа – пересмотра и совершенствования методов работы. Ключевым механизмом такого совершенствования становится профессиональное саморазвитие педагога. В рамках данной работы под профессиональным саморазвитием понимается целенаправленный, непрерывный и внутренне детерминированный процесс личностного и профессионального совершенствования педагога, направленный на приобретение новых знаний, умений, компетенций и качеств, необходимых для эффективного решения задач профилактики и психолого-педагогической коррекции девиантного поведения несовершеннолетних в образовательной организации [2; 3]. Можно выделить следующие теоретические подходы к профессиональному саморазвитию педагога.

*Психологический и личностный подходы.* Данные подходы (А.Б. Орлов, Л.М. Митина и др.) акцентируют внутренние процессы преобразования личности педагога, его мотивацию, саморегуляцию и личностный рост. Профессионализм рассматривается как совокупность психофизиологических и личностных изменений, обеспечивающих качественно новый уровень деятельности. Л.М. Митина в исследованиях подчеркивает, что профессиональное саморазвитие учителя представляет собой «динамичное преобразование учителем своего внутреннего мира, которое приводит к его активному жизнеустройству». Это предполагает не только профессиональный, но и личностный рост, становление педагога как целостной личности. Для работы с подростками с девиантным поведением критически важны такие личностные качества педагога, как эмпатия, стрессоустойчивость, рефлексивность, принятие, формирующиеся в рамках этого подхода. Эти качества позволяют педагогу устанавливать доверительный контакт с подростком, понимать его внутренний мир и оказывать эффективную поддержку в преодолении трудностей [12; 11]

*Компетентностный подход* (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Т.М. Сорокина) смещает фокус на формирование у педагога конкретных профессиональных компетенций. Л.М. Митина определяет педагогическую компетентность как владение знаниями, умениями и способами их реализации в деятельности и общении [11]. А.К. Маркова выделяет несколько видов профессиональной компетентности педагога: специальная (предметная), социальная, личностная, индивидуальная [9].

Компетентностный подход означает развитие у педагога специальных компетенций: диагностики причин девиаций, владения техниками коррекционно-профилактического взаимодействия, навыков работы с группой и семьей «трудного» подростка.

Современный компетентностный подход предполагает формирование у педагога способностей, таких как выявление ранних признаков девиантного поведения, разработка индивидуальных программ коррекции, владение техниками конструктивного взаимодействия с «трудными» подростками, организация профилактической работы в образовательной среде, координация взаимодействия со специалистами смежных профессий [3].

*Аксиологический (ценностный) подход.* Сторонники этого подхода (Е.В. Барабашкина, А.А. Трифанова и др.) утверждают, что основа саморазвития в усвоении и принятии общечеловеческих и профессиональных ценностей: гуманизма, достоинства личности, справедливости. Этот подход подчеркивает, что профессиональное становление педагога невозможно без формирования устойчивой системы ценностных ориентаций [5].

Для работы с подростками с девиантным поведением, часто имеющими искаженную ценностно-нормативную систему, личность педагога, руководящегося четки-

ми нравственными ориентирами, становится ключевым ресурсом реабилитации и коррекции. Ценностные основания профессиональной деятельности позволяют педагогу сохранять гуманистическую позицию даже в самых сложных ситуациях взаимодействия с подростками с девиантным поведением.

Аксиологический подход предполагает, что саморазвитие педагога должно включать: осознание и принятие базовых педагогических ценностей, развитие способности к ценностной рефлексии, формирование ценностного отношения к каждому ребенку независимо от его поведения [14], развитие нравственных качеств, необходимых для работы с «трудными» подростками.

*Субъектно-деятельностный подход.* В рамках этого подхода (М.А. Фризен и др.) саморазвитие трактуется как активная, саморегулируемая деятельность педагога по преобразованию себя и своей практики. Подчеркивается роль собственной инициативы, осмысленного проектирования путей роста. Педагог выступает не как пассивный получатель знаний, а как субъект, самостоятельно выстраивающий свою траекторию профессионального роста в ответ на вызовы практики работы с несовершеннолетними с девиантным поведением. Этот подход акцентирует важность собственной активности педагога в процессе саморазвития, его способность ставить цели профессионального роста и достигать их [17].

Ключевыми характеристиками педагога-субъекта являются: способность к самоорганизации профессионального развития, умение рефлексировать собственную профессиональную деятельность, готовность к инновациям и экспериментам в педагогической практике, способность преодолевать профессиональные затруднения через саморазвитие.

*Средовой подход* (А.А. Ушаков) указывает на влияние образовательной среды на саморазвитие. Среда (школьная, профессионального сообщества) может как стимулировать, так и тормозить рост. Создание в образовательной организации поддерживающей среды, условий для обмена опытом, супервизии сложных случаев является важным внешним фактором саморазвития педагога, работающего с несовершеннолетними с девиантным поведением [15].

Средовой подход предполагает, что профессиональное саморазвитие педагога происходит в контексте определенной образовательной среды, которая может либо способствовать, либо препятствовать этому процессу. Важными компонентами развивающей образовательной среды являются: культура профессионального общения и взаимопомощи, наличие возможностей для профессионального обмена опытом, доступ к ресурсам профессионального развития, поддержка со стороны администрации и коллег, наличие системы наставничества и супервизии [7].

*Системный подход:* рассмотрение профессионального саморазвития как целостной системы (О.Н. Шумейко, А.Г. Асмолов), состоящей из взаимосвязанных компонентов: мотивов, целей, деятельности, результатов, рефлексии и коррекции. Этот подход позволяет комплексно планировать и оценивать процесс саморазвития, интегрируя в него элементы всех предыдущих подходов [2; 18].

Системный подход к профессиональному саморазвитию предполагает: целостность – рассмотрение саморазвития как единого процесса, включающего все стороны профессионального становления; структурированность – выявление взаимосвязей между различными компонентами саморазвития; иерархичность – определение приоритетных направлений профессионального роста; множественность – учет различных факторов, влияющих на процесс саморазвития; системность – интеграция различных подходов в единую концепцию профессионального роста; факторы, влияющие на профессиональное саморазвитие педагога [12].

Следует отметить, что исследователи А.Э. Эстерле, В.М. Минияров выделяют факторы, препятствующие саморазвитию: недостаток времени, финансов, отсутствие ка-

чественных программ повышения квалификации. К стимулирующим факторам относят внутреннюю мотивацию, интерес к профессии и систему материального стимулирования. Факторы, препятствующие профессиональному саморазвитию, – организационные, психологические, социальные, материальные. Организационные факторы: перегруженность педагогов, отсутствие времени для самообразования, недостаточная материальная база [10]. Психологические факторы: профессиональное выгорание, низкая мотивация к профессиональному росту, страх перед инновациями. Социальные факторы: отсутствие признания профессиональных достижений, неблагоприятный социально-психологический климат в коллективе. Материальные факторы: низкая заработная плата, отсутствие средств на дополнительное образование.

Факторы, стимулирующие профессиональное саморазвитие: здесь можно выделить внутренние факторы (потребность в самореализации, интерес к профессии, стремление к профессиональному росту) и внешние (поддержка администрации, возможность участия в профессиональных конкурсах, доступ к современным образовательным ресурсам). Социальные факторы: признание профессиональных достижений, благоприятный климат в коллективе, возможность профессионального общения. Материальные факторы: достойная заработная плата, система материального стимулирования профессионального роста. Наиболее эффективным представляется интегративный подход, сочетающий элементы всех рассмотренных теоретических направлений. Такой подход позволяет учитывать многомерность процесса профессионального саморазвития и создавать комплексные программы профессионального роста педагогов [Там же].

Для эффективной реализации рассмотренных подходов в практике профессионального саморазвития педагогов, работающих с несовершеннолетними с девиантным поведением, предлагаются следующие рекомендации:

*1. На уровне образовательной организации:* создание системы наставничества для молодых педагогов, организация регулярных супервизий сложных случаев, развитие профессиональных сообществ педагогов, создание банка успешных практик работы с подростками с девиантным поведением [6].

*2. На уровне системы повышения квалификации:* разработка специализированных программ дополнительного образования, внедрение модулей по работе с подростками с девиантным поведением в программы повышения квалификации, использование дистанционных технологий для профессионального развития педагогов, организация стажировок на базе учреждений, успешно работающих с подростками с девиантным поведением.

*3. На уровне саморазвития педагога:* развитие навыков саморефлексии и самодиагностики профессиональных дефицитов, освоение техник саморегуляции и профилактики профессионального выгорания, систематическое повышение квалификации в области девиантологии, участие в профессиональных сообществах и сетевых проектах [10].

Таким образом, проведенный анализ подтверждает высокую актуальность целенаправленного профессионального саморазвития педагогов для эффективной психолого-педагогической работы с несовершеннолетними с девиантным поведением. Современные вызовы времени требуют от педагога не только предметных знаний, но и особых личностных качеств, специальных компетенций, устойчивой ценностной позиции и способности к постоянной рефлексии и самоизменению.

В отечественной науке сформировался комплекс теоретических подходов (психологический, личностный, компетентностный, аксиологический, субъектно-деятельностный, средовой, системный), которые не противоречат, а взаимно обогащают друг друга. Их интеграция может служить прочной основой для построения программ дополнительного профессионального образования, моделей наставничества и индивидуальных траекторий саморазвития педагогов.

Практическая реализация этих подходов предполагает: 1) включение в программы подготовки и повышения квалификации педагогов модулей, посвященных психологии девиантного поведения и методам коррекционно-профилактической работы; 2) создание в школах поддерживающей профессиональной среды (супервизионные группы, методические объединения); 3) развитие рефлексивной практики и навыков саморегуляции у самих педагогов. Профессиональное саморазвитие, опирающееся на выделенные теоретические основания, выступает необходимым условием повышения эффективности педагогической деятельности в решении одной из самых острых социально-педагогических проблем современной России.

### Список литературы

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2014. №4. С. 18–22.
2. Афанасенкова Е.Л. Саморазвитие и самореализация в профессиональной деятельности работников системы образования // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования: материалы III Международной научно-практической конференции. Минск, 2018. С. 474–480.
3. Афанасенкова Е.Л., Васягина Н.Н. Саморазвитие и самореализация педагогических работников в профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2019. №2. С. 10–30.
4. Базаева Ф.У. Самореализация личности в педагогической деятельности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. №2. С. 25–30.
5. Барабашкина Е.В., Трифанова А.А., Перяшкина А.А. Аксиологический подход в системе профессиональной подготовки педагогов // Гуманитарные научные исследования. 2022. №10. С. 31–38.
6. Гилинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». СПб., 2004.
7. Зеер Э.Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития. Екатеринбург, 2015.
8. Зинин С.И. Психологические механизмы формирования профессионализма педагогического общения в подготовке преподавателя-лингвиста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2004.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
10. Минияров В.М., Эстерле А.Э. Факторы профессионального саморазвития педагога-психолога в ходе профессиональной деятельности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2017. №1. С. 26–37.
11. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
12. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 2002.
13. Сергеева Н.И. Профессионально-личностное саморазвитие как цель профессионального роста педагога // Современные проблемы науки и образования. 2015. №2. Ч. 1. С. 499.
14. Сорокоумова Г.В. Теоретические подходы к развитию профессионализма педагога // Вестник ЮУрГГПУ. 2010. №3. С. 175–187.
15. Ушаков А.А. Личностно-профессиональное саморазвитие педагога в условиях интегративной образовательной среды: теория и технология. М., 2020.
16. Филипенко Е.В., Малолеткова А.В. Профессиональная подготовка специалистов сферы образования к работе с несовершеннолетними девиантного поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2020. №1(85). С. 218–226.
17. Фризен М.А. Феномен «саморазвития» в проблемном поле современной психологии // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2013. №1(21). С. 75–85.
18. Шумейко О.Н. Реализация системно-деятельностного подхода в процессе обучения // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Международной научной конференции (г. Самара, март 2016 г.). Самара, 2016. С. 18–25.

1. Asmolov A.G. Sistemno-deyatel'nostnyj podhod k razrabotke standartov novogo pokoleniya // Pedagogika. 2014. №4. S. 18–22.
2. Afanasenkova E.L. Samorazvitie i samorealizaciya v professional'noj deyatel'nosti rabotnikov sistemy obrazovaniya // Psihologiya i zhizn': aktual'nye problemy psihologii obrazovaniya: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Minsk, 2018. S. 474–480.
3. Afanasenkova E.L., Vasyagina N.N. Samorazvitie i samorealizaciya pedagogicheskikh rabotnikov v professional'noj deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2019. №2. S. 10–30.
4. Bazaeva F.U. Samorealizaciya lichnosti v pedagogicheskoy deyatel'nosti // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2011. №2. S. 25–30.
5. Barabashkina E.V., Trifanova A.A., Peryashkina A.A. Aksiologicheskij podhod v sisteme professional'noj podgotovki pedagogov // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. 2022. №10. S. 31–38.
6. Gilinskij Ya.I. Deviantologiya: sociologiya prestupnosti, narkotizma, prostitucii, samoubijstv i drugih «otklonenij». SPb., 2004.
7. Zeer E.F. Teoretiko-prikladnye osnovaniya psihologii professional'nogo razvitiya. Ekaterinburg, 2015.
8. Zinin S.I. Psihologicheskie mekhanizmy formirovaniya professionalizma pedagogicheskogo obshcheniya v podgotovke prepodavatelya-lingvista: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Nizhnij Novgorod, 2004.
9. Markova A.K. Psihologiya professionalizma. M., 1996.
10. Miniyarov V.M., Esterle A.E. Faktory professional'nogo samorazvitiya pedagoga-psihologa v hode professional'noj deyatel'nosti // Vestnik RUDN. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2017. №1. S. 26–37.
11. Mitina L.M. Uchitel' kak lichnost' i professional. M., 1994.
12. Orlov A.B. Psihologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka: paradigmy, proekcii, praktiki. M., 2002.
13. Sergeeva N.I. Professional'no-lichnostnoe samorazvitie kak cel' professional'nogo rosta pedagoga // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. №2. Ch. 1. S. 499.
14. Sorokoumova G.V. Teoreticheskie podhody k razvitiyu professionalizma pedagoga // Vestnik YuUrGGPU. 2010. №3. S. 175–187.
15. Ushakov A.A. Lichnostno-professional'noe samorazvitie pedagoga v usloviyah integrativnoj obrazovatel'noj sredy: teoriya i tekhnologiya. M., 2020.
16. Filipenko E.V., Maloletkova A.V. Professional'naya podgotovka specialistov sfery obrazovaniya k rabote s nesovershennoletnimi deviantnogo povedeniya // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. 2020. №1(85). S. 218–226.
17. Frizen M.A. Fenomen «samorazvitiya» v problemnom pole sovremennoj psihologii // Vestnik KRAUNC. Gumanitarnye nauki. 2013. №1(21). S. 75–85.
18. Shumejko O.N. Realizaciya sistemno-deyatel'nostnogo podhoda v processe obucheniya // Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (g. Samara, mart 2016 g.). Samara, 2016. S. 18–25.



***Theoretical approaches to professional self-development of teacher in the sphere of work with minor children with deviant behavior in Russia***

*The analysis of theoretical approaches, supporting the professional self-development of teacher in the field of work with minor students with deviant behavior in Russia, is represented.*

*Keywords: deviant behavior, theoretical approaches, professional self-development, deviation, preventive measures of deviant behavior.*

(Статья поступила в редакцию 21.11.2025)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

**К.В. МАМОНТОВА**

*Минск, Республика Беларусь*

### **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОНЯТИЯ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ»**

*Предпринята попытка теоретико-методологического осмысления понятия «интеллектуально-творческие способности» применительно к воспитанникам с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) как к интегративной категории, отражающей междисциплинарную природу данного феномена. Проведен анализ отечественных и зарубежных научных подходов к определению, структуре и условиям формирования интеллектуально-творческих способностей. Выявлены методологические дефициты, касающиеся понятийной неопределенности, диагностической неустойчивости, и противоречия между инклюзивной риторикой и образовательной практикой.*



*Ключевые слова: интеллектуально-творческие способности, воспитанники с ОПФР, инклюзивное образование, методология педагогики, конвергенция знаний, креативность, психофизические особенности.*

Формирование методологической культуры педагогического знания в условиях динамично изменяющейся образовательной среды предполагает не только точное концептуальное обозначение исследуемых феноменов, но и их глубокое теоретико-понятийное осмысление. В этом контексте особую значимость приобретает категория «интеллектуально-творческие способности воспитанников с особенностями психофизического развития», обладающая высоким эвристическим и методологическим потенциалом.

Конвергентный и гибкий путь познания становится фундаментальным требованием для педагогической методологии. Мир усложняется, меняется – это требует разработки интегративной методики, объединяющей различные способы освоения реальности. Современная гносеология обретает новое звучание: достижения нейронаук в исследованиях когнитивных функций мозга открывают дополнительные основания для пересмотра дидактических моделей. Тем не менее большинство образовательных практик опирается не на естественнонаучную основу, а на освоение ИКТ и коннективизма, сводя обучение к передаче и обработке информации. Но доступ учащихся к неструктурированной информации зачастую усиливает неопределенность знания, а не уточняет его содержание [1, с. 25].

В данном контексте примером методологической конвергенции служит STEAM-подход, соединяющий естественные науки, технологии, инженерию, искусство и математику. Он демонстрирует жизненный потенциал трансдисциплинарного образования, включая проекты междисциплинарного и конвергентного характера. При детальном рассмотрении темы *интеллектуально-творческих способностей детей с ОПФР* становится очевидной необходимость интеграции когнитивных, креативных и коррекционных парадигм в одну личностно-ориентированную систему. Конвергенция обра-

зовательных знаний между нейропедагогикой, образовательной нейронаукой, STEM-подходами и культурологией позволяет обогатить методологию развития таких способностей. По мере того как эти подходы взаимодействуют, образуется потенциал для трансдисциплинарных образовательных стратегий, ориентированных на уникальные возможности каждой личности [12, с. 33].

Проблема формирования интеллектуально-творческих способностей у воспитанников с особенностями психофизического развития занимает ключевое место в современной системе специального и инклюзивного образования. Методологический потенциал *интеллектуально-творческих способностей* (далее – ИТС) представляет собой интегративную категорию, охватывающую когнитивный, мотивационно-личностный и креативный уровни психической деятельности. Сложная структура и контекстуально обусловленные проявления ИТС создают необходимость привлечения многомерного методологического подхода, синтезирующего положения когнитивной психологии, культурно-исторической теории развития, теории множественного интеллекта и концепции социальной креативности [5; 10; 11].

В отечественной психологической науке проблема развития творческих проявлений личности ребенка получила фундаментальное освещение в работах Л.С. Выготского, который подчеркивал роль воображения как одного из механизмов психического развития. По его утверждению, воображение является «необходимым условием каждого творческого акта» и тесно связано с социальной природой сознания [2, с. 35]. В рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьев рассматривает творчество как особую форму присвоения социального опыта, в процессе которого осуществляется преобразование субъективного смысла в объективно значимое знание и продукт [7, с. 118]. Эти положения позволяют рассматривать интеллектуально-творческие способности не как фиксированную когнитивную характеристику, а как динамически развивающееся свойство личности, формирующееся в специально организованной образовательной среде.

Актуальные зарубежные исследования подтверждают многоаспектность и средозависимый характер развития ИТС. В частности, в концепции множественного интеллекта Г. Гарднера интеллект интерпретируется как совокупность независимых когнитивных модальностей, каждая из которых может стать основой для проявлений творческой активности в определенных условиях [10, с. 41]. Модель креативности Дж. Треффингера, разработанная в рамках контекстуально-креативного подхода, подчеркивает значимость культурной, образовательной и межличностной среды как детерминанта развития творческих проявлений [16, с. 93]. Это особенно важно учитывать при работе с детьми с особенностями психофизического развития, поскольку традиционные траектории когнитивного и личностного становления у них часто нарушены, что требует проектирования альтернативных форм и методов педагогического взаимодействия.

Актуальность изучения методологического потенциала рассматриваемого понятия обусловила активизацию эмпирических исследований, направленных на выявление условий, механизмов и педагогических средств, способствующих развитию ИТС в рамках инклюзивного и специального образования. В современной отечественной научной традиции акцент делается на комплексное педагогическое сопровождение креативного развития, включающего организацию развивающей образовательной среды, индивидуализацию обучающих воздействий, применение арт-педагогических приемов и игровые технологии (Е.П. Сухорукова, Г.Н. Бухер, Е.Г. Бахолдина, В.А. Шахматова [11]).

В исследовании Л.Р. Гаргацовой подчеркивается значимость сюжетно-ролевых заданий как средства повышения познавательной активности у детей дошкольного возраста с ОПФР. По мнению автора, такие задания способствуют не только развитию во-

ображения, но и формированию устойчивой учебной мотивации в условиях компенсаторной активности [3, с. 7]. Исследования М.В. Белоусовой, М.С. Казиник, В.А. Меркуловой посвящены применению средств арт-педагогики в индивидуализированной работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Указывается, что сочетание визуальных, музыкальных и телесных форм выражения способствует активации эмоционально-смысловой сферы и формированию образного мышления как компонента креативности [1, с. 24].

А.В. Козлова акцентирует внимание на необходимости адаптации содержания и структуры заданий к индивидуальному уровню психофизиологического развития ребенка. Автор отмечает, что адаптация заданий с учетом дефицитарных характеристик позволяет не только компенсировать трудности восприятия и мышления, но и активировать потенциальные интеллектуально-творческие ресурсы ребенка [5].

Зарубежные исследования проблемы развития ИТС демонстрируют смещение акцентов в сторону инклюзивных педагогических моделей, обеспечивающих поддержку творческого развития обучающихся независимо от уровня их когнитивных способностей. Так, в работе Дж. Гудмана, Дж. Бухольца и М. Хейзелкорна предложена модель инклюзивного сопровождения креативности, базирующаяся на принципе универсального педагогического дизайна. Авторы подчеркивают, что творческий потенциал может быть развит «во всех диапазонах способностей», «креативность не является исключительным свойством одаренных детей; ее можно поддерживать у детей с любыми способностями» [14, с. 297]. Указанная позиция коррелирует с современными представлениями о гуманистической направленности образования и ориентации на личностно значимое развитие каждого ребенка вне зависимости от наличия психофизических особенностей.

Анализ современных исследований позволяет утверждать, что в научном дискурсе возрастает интерес к изучению интеллектуально-творческих способностей как к междисциплинарному феномену, раскрывающемуся в условиях инклюзивной, вариативной и индивидуализированной образовательной среды. Отмечается стремление к интеграции педагогических, психологических и нейронаучных подходов, обеспечивающих более полное понимание механизмов формирования и развития ИТС у детей с ОПФР. В свою очередь, современные научные труды по проблеме развития интеллектуально-творческих способностей воспитанников с особенностями психофизического развития выявляют ряд существенных методологических и понятийных трудностей, препятствующих формированию целостной исследовательской картины.

Одной из ключевых проблем, обозначенной в ряде отечественных и зарубежных публикаций, является неопределенность понятийной базы. В работах, посвященных развитию творческого и интеллектуального потенциала детей с ОПФР, нередко наблюдается смешение понятий «креативность», «интеллект», «одаренность», что затрудняет вычленение специфических характеристик каждого из этих феноменов применительно к особым условиям развития. Отсутствие строгой терминологической дифференциации порождает риск методологических подмен и затрудняет формирование объективных критериев оценки проявлений способностей. Еще одной значимой проблемой является методологическая разрозненность в подходах к диагностике ИТС у воспитанников с ОПФР. До настоящего времени отсутствуют единые, стандартизированные инструменты, валидные в контексте атипичного развития.

Чаще всего применяются адаптированные методики, ориентированные на детей с нормотипичным развитием без должного учета сенсорных, когнитивных и эмоционально-волевых особенностей воспитанников с психофизическими нарушениями (М. Хейзелкорн, Д. Гудман, Г. Бухолц, М. Даффи). Это существенно снижает надежность получаемых данных и усложняет интерпретацию результатов при сравнительном анализе [14].

Отмечается также противоречие между декларируемыми установками инклюзивной педагогики и реальной практикой внедрения программ развития ИТС. Во многих случаях реализация творчески ориентированных педагогических подходов ограничивается декларативным уровнем: в образовательные программы включаются элементы, обозначенные как «творческие» или «инновационные», однако они не подкреплены методологически выверенной системой задач, приемов, критериев и методов диагностики (М. Хазелкорн). В результате происходит формализация инклюзивных практик, не приводящая к подлинной педагогической трансформации [15, с. 259].

Дополнительную трудность представляет проблема различения подлинного творчества и внешне имитативной активности у детей с ОПФР. Наблюдаемые у данной категории воспитанников формы «творческого поведения» могут носить характер копирования или шаблонной репродукции, не сопровождающейся внутренней генерацией нового образа, идеи или действия. Это ставит перед исследователями и практиками задачу разработки более точных, валидных критериев, позволяющих достоверно отделить креативное поведение от воспроизводящего.

Таким образом, выявленные проблемы указывают на необходимость углубленной методологической проработки понятийного аппарата, разработки специфичных диагностических средств, соответствующих характеристикам психофизического развития обучающихся, а также создания научно обоснованных педагогических условий, обеспечивающих целостное развитие интеллектуально-творческих способностей в контексте инклюзивной образовательной среды.

Значимость исследуемой категории проявляется в ее способности выступать инструментом методологической интеграции. Понятие «интеллектуально-творческие способности» соединяет данные нейропсихологических, педагогических и культурологических исследований, объединяя результаты, полученные в различных научных традициях, в единую систему научного анализа. Такое интегративное свойство позволяет формировать целостное представление о механизмах когнитивного и креативного развития воспитанников с ОПФР и проектировать согласованные образовательные решения, минимизирующие разрыв между теоретическими моделями и практикой инклюзивного образования.

Методологический потенциал понятия «*интеллектуально-творческие способности воспитанников с ОПФР*» усиливается через концепцию знаний конвергенции: соединение естественнонаучного понимания когнитивных механизмов, технологий обучения, художественного креатива и инклюзивных практик. Этот подход усиливает доказательность педагогической парадигмы, смещает акцент от информационной передачи к развитию творческой субъектности и закладывает основу для педагогики, способной решать сложные задачи XXI века.

Современная ситуация характеризуется обострением терминологической амбивалентности в сфере специальной педагогики и инклюзивного образования. Несмотря на усилия по унификации дефиниций, множество смежных терминов (например, «когнитивно-креативные ресурсы», «умственно-личностный потенциал», «креативный интеллект» и др.) создают иллюзию научной вариативности при отсутствии четких границ понятий. Отсутствие терминологической стабильности снижает уровень обобщения и замедляет формирование фундаментальных основ теории инклюзивного образования [6, с. 120].

Понятие «интеллектуально-творческие способности» представляет собой интегративную категорию, в которой пересекаются когнитивная психология, теория творчества, нейропедагогика, коррекционная педагогика и эстетика музыкального развития. Именно эта междисциплинарность придает понятию высокую методологическую ценность. Его использование в отношении воспитанников с ОПФР требует уточнения

смысловых границ и структурной артикуляции [1]. Внутри данной категории можно выделить следующие смысловые зоны.

1. *Глобальный уровень*, формируемый на дефиниции понятий «интеллект» и «творческие способности» применительно к детям с особыми образовательными потребностями. В документах ЮНЕСКО подчеркивается необходимость инклюзивного подхода к развитию когнитивных и креативных ресурсов всех детей вне зависимости от диагноза и статуса.

2. *Национальный уровень*, где отражаются особенности трактовки интеллектуально-творческой активности в отечественной научной и педагогической традиции. В рамках белорусской и российской школ педагогики доминирует понимание этих способностей как системного личностного ресурса, проявляющегося в синтезе аналитического мышления, дивергентности, художественно-эстетической чувствительности и продуктивной деятельности.

3. *Локальный уровень*, на котором рассматриваются феномены, характерные для специфических образовательных практик, ориентированных на детей с ОПФР. Здесь актуализируются вопросы сенсорно-перцептивной модальности восприятия, атипичной креативности, специфики исполнительского потенциала, эмоционально-смысловой регуляции и метапредметных форм активности.

4. *Уровень актуального развития*, включающий инновационные подходы к диагностике, развитию и сопровождению интеллектуально-творческих способностей. Эти подходы предполагают использование цифровых музыкальных платформ, арт-терапевтических методик, а также нейропсихологической диагностики, отражающейся в неологизмах типа «нейроразвитие», «инклюзивный интеллект», «музыкально-когнитивный профиль».

Каждый из выделенных уровней отражает не только специфику научного анализа, но и различный масштаб методологического влияния категории. На глобальном уровне понятие задает ценностно-гуманистический вектор развития; на национальном – формирует нормативно-методическую основу; на локальном – служит инструментом для проектирования педагогического взаимодействия. Тем самым категория выполняет координирующую функцию, обеспечивая согласованность педагогических практик с их концептуальными основаниями.

Методологическая разработка данного понятия предполагает обращение к концепции интегративных свойств личности, где интеллектуально-творческие способности осмысляются как результирующее проявление взаимодействия познавательных, эмоциональных и волевых компонентов, активизируемое в условиях специально организованной образовательной среды. При этом принципиально важно учитывать особенности сенсорного и психоэмоционального реагирования воспитанников с ОПФР, а также их индивидуальный темп развития и модальность восприятия [9, с. 5].

Фундаментальное значение заключается также в способности служить связующим звеном между традицией и инновацией в системе педагогического мышления. Подобно концептосфере, категория интеллектуально-творческих способностей формирует устойчивое понятийное ядро, которое служит основой для построения практико-ориентированных педагогических стратегий.

При отсутствии должной теоретической проработки существует риск фрагментации образовательной деятельности. Игнорирование структурной организации и динамики интеллектуально-творческого развития воспитанников с ОПФР влечет за собой фрагментарность и снижение результативности педагогических интервенций. Отсутствие научно обоснованной модели, учитывающей специфику когнитивного и креативного функционирования данной группы детей, приводит к нарушению системности образовательного воздействия и снижает эффективность сопровождения в инклюзивной образовательной среде. Аналогичным образом, некритичное заимствование зарубеж-

ных методик, не адаптированных к национальным культурным кодам, приводит к снижению качества педагогической диагностики и сопровождения.

Следовательно, методологический потенциал рассматриваемого понятия заключается в его способности интегрировать различные уровни педагогического знания, обеспечивать концептуальную связанность теории и практики, а также выступать инструментом трансдисциплинарной координации. Его фундаментализация в рамках современной педагогики – это не дань терминологической моде, а стратегическая необходимость, обеспечивающая преемственность, глубину и гуманистическую направленность инклюзивного образовательного процесса [4].

В современной педагогике фундаментальность исследований определяется не только актуальностью, но и глубиной отражения реальной образовательной практики и ее культурно-исторического контекста. Понятие «интеллектуально-творческие способности», особенно в отношении воспитанников с ОПФР, превосходит локальные рамки, охватывая и когнитивные, и эмоциональные, и креативные аспекты личности. Оно способно выявлять универсальные механизмы творчества, применимые в условиях инклюзии, где образовательная среда адаптируется под уникальные нейропсихологические профили обучающихся.

Важнейшим показателем фундаментальности здесь является способность концепта «интеллектуально-творческих способностей» порождать новые смысловые кластеры – взаимосвязанные идеи и практики, которые позволяют преодолевать традиционные границы педагогического знания и создавать инновационные методики развития. Это проявляется через интеграцию арт-терапии, цифровых образовательных технологий и нейроразвивающих методик, ориентированных на инклюзивное обучение. Категория обладает потенциалом методологического влияния на педагогическую практику: она формирует основания для технологий педагогической работы, ориентированных на индивидуальную образовательную траекторию воспитанника.

Именно интеллектуально-творческие проявления ребенка с ОПФР становятся основой для педагогического конструирования развивающей образовательной среды и осуществления методологически выверенных действий, опирающихся на принципы праксеологии как науки о целесообразной и эффективной деятельности. Концепт углубляет понимание педагогической реальности и помогает выявлять несоответствия между теорией и практикой. Работа с разнородными данными – от результатов тестов дивергентного мышления до наблюдений за креативной активностью ребенка – усиливает эмпирическую обоснованность педагогических моделей и позволяет выявлять методически уязвимые аспекты педагогических практик, не учитывающих специфический образовательный путь детей с ОПФР [8].

Таким образом, методологический потенциал понятия состоит в его универсальности, способности порождать новые исследовательские стратегии и обогащать образовательную практику, а также укреплять доказательную базу педагогического знания, особенно в условиях социальной и методологической неопределенности современного образования.

В совокупности представленные аргументы демонстрируют, что исследуемое понятие обладает существенным методологическим потенциалом, позволяя согласовывать разноуровневые теоретические подходы и обеспечивать целостность анализа интеллектуально-творческого развития воспитанников с ОПФР. Вместе с тем степень его фундаментальности в структуре современного педагогического знания требует дополнительного рассмотрения.

Открытым остается вопрос: может ли категория «интеллектуально-творческие способности воспитанников с особенностями психофизического развития» претендовать на статус ключевого концепта, определяющего методологические ориентиры педагогического знания. Очевидно, что в условиях нарастающей концептуальной разобщен-

ности и методологической размытости данное понятие способно сыграть консолидирующую роль, объединив достижения когнитивной психологии, нейропедагогики, креативных методик и коррекционной педагогики в трансдисциплинарную модель развития личности ребенка с ОПФР.

В то же время понятие интеллектуально-творческих способностей аккумулирует в себе потенциал построения новой методологической платформы, позволяющей интегрировать гуманитарные и технократические парадигмы образования. Отечественная педагогическая традиция, унаследовавшая идеи развивающего обучения, аксиологического подхода и культуросообразности, сталкивается с вызовами цифровой эпохи, где ключевым становится вопрос: способен ли ребенок с ОПФР не только усвоить, но и сотворить новое знание. Методологический поворот в сторону исследуемого понятия позволяет на него ответить. Поддерживая идею потенциальной фундаментальности, следует признать, что именно в данной категории сосредоточены предпосылки для научного прорыва в силу ее соответствия вызовам времени, масштабу гуманистического замысла и практической значимости [5, с. 117].

Возникает необходимость переосмысления привычных понятий «коррекционно-развивающее обучение», «особые образовательные потребности», «развивающая среда» не как формальных конструктов, а как смысловых пространств, соотношенных с личностно-креативным направлением развития каждого ребенка. Понятие интеллектуально-творческих способностей задает вектор обновления научной оптики инклюзивной педагогики – от адаптации к сотворчеству, от диагностики к сопровождению смыслового становления воспитанника.

На международном уровне динамично формируется научное направление *educational sciences*, в рамках которого образование рассматривается не как услуга, а как сложный социокультурный институт. В этой парадигме понятие интеллектуально-творческих способностей приобретает особую значимость: оно может быть интегрировано в глобальное научное поле как ключевой элемент педагогической антропологии, ориентированной на уникальность, продуктивность и субъектность личности [13, с. 78]. При этом интеллектуально-творческие способности воспитанников с ОПФР рассматриваются как стратегическая категория будущей трансдисциплинарной педагогики, основанной на гуманистических, универсальных и ноосферных принципах.

Следовательно, включение рассматриваемого понятия в методологическое ядро педагогики XXI века – это не просто научно обоснованный шаг, но и стратегическая мера по восстановлению глубины и целостности педагогического знания. Это отвечает не только академическим требованиям, но и социальной миссии образования: содействовать формированию личностей, способных к интеллектуальному и креативному действию в условиях разнообразия, неопределенности и изменчивости.

### Список литературы

1. Белоусова М.В., Казиник М.С., Меркулова В.А., Футина Н.В. Развитие высших функций организма посредством занятий музыкой: нейрокогнитивные аспекты музыкального обучения // Практическая медицина. 2021. Т. 19. №1. С. 22–28.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции. М., 1997.
3. Гаргацова Л.Р. Инновационная педагогическая деятельность в развитии интеллектуально-творческих способностей у дошкольников // Вестник Дагестанского института развития образования. 2024. №1. С. 1–10.

4. Золотарев С.П. Понятие креативности и инноваций – современный философский анализ // Kant. 2022. №2(43). С. 110–115.
5. Козлова А.В. Методологический анализ когнитивных исследований творчества на примере концепции Дж. П. Гилфорда // CredoNew. 2022. №3(111). С. 161–179.
6. Колесова О.В. Философское осмысление понятия креативности, его элементов, инструментов и их оптимальной реализации // Kant. 2022. №4(45). С. 115–122.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
8. Моргунов Г.В., Хандогин Р.В. Творчество как неотъемлемая часть образовательного процесса // Идеи и идеалы. 2022. Т. 14. №1-2. С. 360–375.
9. Национальная стратегия развития инклюзивного образования до 2030 года / В.Л. Пашко, В.Г. Стуканов, В.Ф. Русецкий, О.В. Зеленко // Специальная адукация. 2024. № 4. С. 3–19.
10. Райнхард Дж. «Множественный интеллект» Говарда Гарднера. Музыкальный интеллект // Проблемы музыкальной науки. 2015. №4. С. 38–42.
11. Сухорукова Е.П., Бухер Г.Н., Бахолдина Е.Г., Шахматова В.А. Особенности исследования креативности дошкольников на основе концепции креативности Р. Стернберга // Вопросы гуманитарных наук. 2012. №6(63). С. 100–101.
12. Сычева М.В. Современные практики реализации STEAM-технологий в работе с дошкольниками // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2023. №1(31). С. 32–35.
13. Duffy B. Supporting Creativity and Imagination in the Early Years. Maidenhead, 2006.
14. Goodman J.I., Bucholz J.L., Hazelkorn M., Duffy M.L. Using Graduation Rates of Students with Disabilities as an Indicator of Successful Inclusive Education // International Perspectives on Inclusive Education. 2014. №3. P. 279–301.
15. Hazelkorn M. Including Students with Disabilities in the Creative Curriculum: Challenges and Strategies // International Journal of Inclusive Education. 2020. № 24(3). P. 256–270.
16. Treffinger D.J., Schoonover P.F., Selby E.C. Educating for Creativity & Innovation: A Comprehensive Guide for Research-Based Practice. New York, 2021.

\* \* \*

1. Belousova M.V., Kazinik M.S., Merkulova V.A., Futina N.V. Razvitie vysshih funkcij organizma posredstvom zanyatij muzykoj: nejrokognitivnye aspekty muzykal'nogo obucheniya // Prakticheskaya medicina. 2021. Т. 19. №1. S. 22–28.
2. Vygotskij L.S. Psihologiya iskusstva. Analiz esteticheskoy reakcii. M., 1997.
3. Gargacova L.R. Innovacionnaya pedagogicheskaya deyatel'nost' v razvitii intellektual'no-tvorcheskih sposobnostej u doshkol'nikov // Vestnik Dagestanskogo instituta razvitiya obrazovaniya. 2024. №1. S. 1–10.
4. Zolotarev S.P. Ponyatie kreativnosti i innovacij – sovremennyy filosofskij analiz // Kant. 2022. №2(43). S. 110–115.
5. Kozlova A.V. Metodologicheskij analiz kognitivnyh issledovanij tvorchestva na primere koncepcii Dzh. P. Gilforda // CredoNew. 2022. №3(111). S. 161–179.
6. Kolesova O.V. Filosofskoe osmyslenie ponyatiya kreativnosti, ego elementov, instrumentov i ih optimal'noj realizacii // Kant. 2022. №4(45). S. 115–122.
7. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
8. Morgunov G.V., Handogin R.V. Tvorchestvo kak neat'emlemaya chast' obrazovatel'nogo processa // Idei i idealy. 2022. Т. 14. №1-2. S. 360–375.
9. Nacional'naya strategiya razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya do 2030 goda / V.L. Pashko, V.G. Stukanov, V.F. Ruseckij, O.V. Zelenko // Specyyal'naya adukacyya. 2024. № 4. S. 3–19.
10. Rajnhard Dzh. «Mnozhestvennyj intellekt» Govarda Gardnera. Muzykal'nyj intellekt // Problemy muzykal'noj nauki. 2015. №4. S. 38–42.
11. Suhorukova E.P., Buher G.N., Baholdina E.G., Shahmatova V.A. Osobennosti issledovaniya kreativnosti doshkol'nikov na osnove koncepcii kreativnosti R. Sternberga // Voprosy gumanitarnyh nauk. 2012. №6(63). S. 100–101.
12. Sycheva M.V. Sovremennye praktiki realizacii STEAM-tekhnologij v rabote s doshkol'nikami // Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya. 2023. №1(31). S. 32–35.

***The methodological potential of the concept “intellectual and creative abilities of children with psychophysical developmental disabilities”***

*The article presents the theoretical and methodological analysis of the concept of intellectual and creative abilities in the context of children with psychophysical developmental disabilities (PPDD).*

*The phenomenon is interpreted as an integrative category, reflecting its interdisciplinary nature.*

*The study examines both domestic and foreign scientific approaches to definition, structure and conditions of development of intellectual and creative abilities. The methodological gaps, including terminological ambiguity, diagnostic inconsistency, and contradiction between inclusive discourse and actual educational practice, are revealed.*

**Keywords:** *intellectual and creative abilities, children with psychophysical developmental disabilities, inclusive education, pedagogy methodology, knowledge convergence, creativity, neuropsychological characteristics.*

(Статья поступила в редакцию 25.11.2025)

**А.С. КУРЕНКОВА**  
**Болгоград**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ФИЛОСОФСКИЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

*Представлен теоретический обзор фундаментальных и современных исследований феномена целеполагания. Междисциплинарный анализ, проведенный на стыке философской, психологической и педагогической наук, позволяет раскрыть сущность и структуру целеполагания. Особое внимание уделяется функциям целеполагания в контексте личностного развития младших школьников в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Акцентируется внимание на то, что сознательное формирование целеполагания является ценностным ориентиром современной практики отечественного образования.*

**Ключевые слова:** *целеполагание, младший школьник, рефлексивно-оценочная деятельность, личностное развитие, функции целеполагания, ФГОС НОО, универсальные учебные действия.*

Современная парадигма начального общего образования, отраженная в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО), ориентирована на развитие личности обучающегося, формирование у него умения учиться и способности к самоорганизации. Одной из приоритетных

целей начального образования также является формирование умения овладевать учебными знаково-символическими средствами, являющимися результатами освоения программы начального общего образования, направленными на овладение типами учебных действий, включающими целеполагание. В этом контексте целеполагание перестает быть периферийным элементом обучения, становится ключевым метапредметным результатом и одновременно условием достижения всех остальных образовательных результатов.

Способность ставить и удерживать учебные цели лежит в основе формирования универсальных учебных действий (далее – УУД). Таким образом, теоретическое осмысление структуры, функций и механизмов становления целеполагания у младших школьников является актуальной научной задачей. **Цель** нашего исследования – провести междисциплинарный анализ понятия «целеполагание» и систематизировать представления о его роли в личностном развитии младшего школьника.

В философской традиции (Сократ, Аристотель, И. Кант, Г.В.Ф. Гегель) цель понимается как идеальный, мысленно предвосхищаемый результат деятельности. В философии концепция целеполагания (телеологии) является одной из центральных и прослеживается от античности до современности. Целеполагание через эту призму рассматривается как фундаментальное свойство человеческого сознания, отличающее его от поведения животных. Именно способность к сознательной постановке целей, проектированию будущего и определяет сущность человека как деятельного существа. В контексте нашего исследования этот подход задает ценностный вектор: способность к целеполаганию – это не просто навык, а базовая антропологическая характеристика, формирование которой является одной из высших задач образования [11].

Признание целеполагания основополагающей характеристикой человеческой деятельности, существенно влияющей на развитие сознания и личности в целом, обусловило большой интерес к целеполаганию со стороны психологической науки (Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, И.В. Васильева, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Терехов, О.К. Тихомиров и др.).

В отечественной психологии целеполагание исследуется в рамках деятельностного подхода и выступает системообразующим компонентом учебной деятельности и личностного развития. Анализ фундаментальных и современных исследований позволяет выявить ключевые аспекты и эволюцию взглядов на данную категорию (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев).

В психологических исследованиях данное понятие рассматривается, прежде всего, как сложное системное образование, интегрирующее когнитивные, мотивационные и волевые процессы.

Фундаментальные идеи Л.С. Выготского заложили основу для понимания целеполагания в отечественной психологии. Его подход можно свести к двум ключевым тезисам. Первый заключается в том, что целеполагание – это высшая психическая функция, опосредованная знаками и речью. Суть второго – в том, что обучение ведет за собой развитие: цели возникают в «зоне ближайшего развития». Таким образом, целеполагание формируется через интериоризацию внешних требований и речевого планирования в процессе обучения, которое должно опережать актуальный уровень развития и находиться в его «зоне ближайшего развития». Это прямо обосновывает необходимость целенаправленного формирования данного навыка в учебной деятельности [12].

С.Л. Рубинштейн также рассматривал цель как системообразующий компонент деятельности. В теории деятельности А.Н. Леонтьева цель – это осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие. Процесс целеполагания, таким образом, есть процесс определения и структурирования целей в рамках общей деятельности [17].

Как предмет психологического анализа целеполагание рассматривается в исследованиях мотивационно-смысловой регуляции целеобразования (Т.Г. Богданова, Л.И. Божович, Л.С. Славина) [7].

Важный вклад в понимание возрастных аспектов внес Д.Б. Эльконин, показавший, что учебная деятельность в младшем школьном возрасте является ведущим видом деятельности, в рамках которой формируется ее центральный компонент – умение учиться, а его неотъемлемой частью является способность принимать и ставить учебные задачи, т.е. цели. Целеполагание в работах ученого определяется как способность принимать и самостоятельно ставить учебные задачи, рассматривается как ключевое новообразование, знаменующее переход от практической деятельности к учебной [18].

Н.П. Анисимова углубляет это представление, исследуя целеполагание в контексте совместной деятельности учителя и ученика. Ее работы подчеркивают диалогическую природу данного процесса, где цель рождается не как директивная установка педагога, а как продукт совместного осмысления и проектирования. Автор подчеркивает, что полноценное целеполагание является не столько индивидуальным актом, сколько результатом интериоризации межличностного взаимодействия [2].

Методологическая основа изучения целеполагания как интеллектуального действия была заложена в трудах Д.Б. Богоявленской, которая рассматривает его в контексте исследования интеллектуальной деятельности, выделяя этапы и операциональный состав данного процесса [4].

Исследования О.Г. Игнатенко конкретизируют психологическую структуру постановки цели учебной деятельности, выделяя в ней мотивационно-личностный, когнитивный и операционально-регулятивный компоненты, что позволяет диагностировать и целенаправленно формировать эту способность у учащихся [9].

Современные психологические исследования (Т.О. Гордеева, Е.А. Локтионова) акцентируют внимание на мотивационно-волевой стороне целеполагания. Изучаются такие аспекты, как иерархия целей, их временная перспектива, связь типа целей с успеваемостью и личностным развитием [1; 5].

Работы в русле субъектного подхода (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский) подчеркивают, что полноценное целеполагание – это проявление активности и самостоятельности субъекта, его способности быть причиной собственного поведения [13].

В педагогике целеполагание традиционно рассматривается через призму триединой дидактической цели (обучающая, развивающая, воспитывающая). Однако в свете идей личностно-ориентированного и системно-деятельностного подхода (В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов) фокус смещается на формирование у ученика способности к самостоятельному целеполаганию.

В области педагогики и дидактики произошла существенная эволюция взглядов на целеполагание: от парадигмы полного управления целями со стороны учителя к признанию необходимости формирования у ученика способности к самостоятельной постановке целей.

Историко-педагогическое исследование О.А. Бобылевой демонстрирует, как в отечественной дидактике середины 50-х – 80-х гг. XX века происходило постепенное смещение акцента с целей обучения как ориентира для учителя на цели как личностно значимые ориентиры для самого ученика. Этот переход был подготовлен внедрением идей проблемного и развивающего обучения [3]. Работы, непосредственно ориентированные на практику начальной школы, раскрывают конкретные механизмы этого процесса.

Как ядро самостоятельности младшего школьника целеполагание рассматривает О.А. Рыдзе, связывая его с умением прогнозировать результаты своей деятельности и адекватно оценивать их достижение [14].

Продолжая эту линию, И.С. Сивова в диссертационном исследовании доказывает, что развитие целеполагания у младших школьников является центральной линией формирования их учебной деятельности в целом. Исследователь выявляет и апробирует педагогические условия, обеспечивающие переход от принятия готовых целей к их самостоятельной постановке [15].

Более современные исследования расширяют контекст изучения целеполагания, связывая его с формированием метапредметных результатов. Так, Е.Г. Гуцу и другие изучают действие целеполагания у младших школьников в неразрывной связи с развитием функциональной грамотности. Авторы подчеркивают, что способность ставить осмысленные цели является основой для решения практико-ориентированных задач [6].

Исследование О.Н. Логвиновой актуализирует роль целеполагания в процессе самоорганизации учебной деятельности. Развитая функция целеполагания позволяет школьнику не только ставить задачи, но и выстраивать траекторию их достижения, распределять ресурсы и время, что является ключевым навыком для обучения на протяжении всей жизни [10].

Обобщая подходы к решению проблемы формирования способности к целеполаганию, Ю.А. Егорова указывает на ее комплексный характер, требующий согласованных действий на методологическом, психологическом и методическом уровнях [8].

В контексте ФГОС НОО целеполагание выделено как одно из ключевых регулятивных УУД: «умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях» [16].

Таким образом, в современной педагогике целеполагание выступает не только как педагогический инструмент учителя, но и как важнейшее личностное качество ученика, которое необходимо целенаправленно формировать. Это и есть его ценностный ориентир для современного начального образования.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет рассматривать целеполагание не как единовременный процесс, а как сложное системное образование, имеющее свою структуру и выполняющее ряд ключевых функций в учебной деятельности и личностном развитии.

Структура целеполагания представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов, формирование которых обеспечивает его эффективность. На основе исследований Н.П. Анисимовой, О.Г. Игнатенко и И.С. Сивовой можно выделить следующие структурные компоненты:

1. *Мотивационно-личностный компонент.* Выступает энергетической основой процесса. Включает осознание и принятие учеником учебной задачи как лично значимой, наличие внутренней потребности в достижении результата. Без этого компонента цель остается внешней, все еще исходящей от учителя [2; 15].

2. *Когнитивный (содержательный) компонент.* Этот компонент, как подчеркивал в своих работах Д.Б. Эльконин, тесно связан с уровнем развития теоретического мышления и отражает способность ученика анализировать условия задачи, выделять существенные связи, прогнозировать возможные результаты и трудности [18].

3. *Рефлексивно-прогностический компонент.* Заключается в мысленном моделировании будущего результата, его предвосхищении и оценке его реалистичности. Именно здесь формируется образ цели, который в дальнейшем будет служить критерием для оценки. Исследования Д.Б. Богоявленской также подчеркивают интеллектуальный характер этого действия [3; 6; 9].

4. *Операционально-регулятивный компонент.* Представляет собой способность не только формулировать цель, но и намечать конкретный план действий по ее достиже-

нию, выбирать адекватные средства и способы. Этот компонент является основой для последующего самоконтроля и коррекции, что особенно важно в контексте самоорганизации, по мнению О.Н. Логвиновой [6; 8].

В контексте деятельностного подхода А.Н. Леонтьева целеполагание является начальным звеном в структуре деятельности: цель – мотив – действия – операции, что подтверждает системный характер его структуры.

Анализ исследований позволяет констатировать, что целеполагание выполняет в учебной деятельности младшего школьника ряд системообразующих функций:

1. *Направляющая и ориентирующая функция.* Цель задает общее направление деятельности, помогает ученику отбирать необходимые действия и средства, отсеивая нерелевантные. Как показывает исследование О.А. Рыдзе, именно четкая цель позволяет младшему школьнику стать самостоятельным субъектом учебной деятельности [14].

2. *Мотивационная (стимулирующая) функция.* И.С. Сивова отмечает, что собственная цель является мощным стимулом, в отличие от цели, заданной извне. Четко осознанная и внутренне принятая цель усиливает познавательную активность, мобилизует усилия для преодоления трудностей [15].

3. *Структурирующая функция.* Целеполагание позволяет выстроить деятельность как систему последовательных и взаимосвязанных шагов. Эта функция напрямую связана с развитием умения планировать, что является основой самоорганизации [18].

4. *Контрольно-оценочная функция.* Заключается в том, что сформулированная цель служит объективным критерием для самоконтроля и самооценки. Школьник учится соотносить полученный результат с желаемым, что составляет ядро рефлексивно-оценочной деятельности. Это находит свое отражение в современных исследованиях, где целеполагание рассматривается как основа функциональной грамотности – умения оценивать результат своего действия [2; 6; 14].

5. *Развивающая функция.* Систематическое осуществление целеполагания способствует развитию произвольности психических процессов (внимания, памяти, мышления, прогнозирования, рефлексии) и, в конечном счете, становлению субъектной позиции ребенка в учении [2; 15; 18].

В исследованиях А.Г. Асмолова подчеркивается регулятивная функция целеполагания, которая интегрирует все остальные и является метапредметным результатом образования.

Таким образом, в современной психолого-педагогической науке сформировался целостный взгляд на целеполагание. Из цели-ориентира для учителя оно трансформировалось в сложный личностный конструкт, интегрирующий интеллектуальную, мотивационную и регуляторную сферы ученика [2; 9; 15].

Исследования демонстрируют устойчивую тенденцию к рассмотрению целеполагания как основы для развития субъектности, самостоятельности и функциональной грамотности обучающегося, что в полной мере соответствует ценностным ориентирам федеральных государственных образовательных стандартов.

Проведенный теоретический анализ показывает, что целеполагание является сложным, многокомпонентным образованием, имеющим глубокие философские и психолого-педагогические основания. В современном начальном образовании оно выступает как ценностный ориентир, метапредметный результат и необходимое условие для формирования самостоятельной, инициативной личности, способной к непрерывному саморазвитию. Выявленные структура и функции целеполагания создают теоретический фундамент для исследования путей его формирования, в частности, через организацию направленной рефлексивно-оценочной деятельности, которая позволяет младшему школьнику осмысливать свои цели, корректировать их и оценивать степень их достижения.

Сформированность структурных компонентов (мотивационного, когнитивного, рефлексивного, операционального) обеспечивает реализацию всего спектра функций – от ориентировки в деятельности до личностного развития. Теоретический анализ подтверждает, что целенаправленное формирование данной системы у младших школьников является не вспомогательной задачей, а ключевым условием построения полноценной учебной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС НОО [6; 14–16].

### Список литературы

1. Абакарова Т.В. Целеполагание и целедостижение в изменяющихся условиях деятельности // Вестник психологии и педагогики алтайского государственного университета. 2016. №4. С. 3–13.
2. Анисимова Н.П. Психология постановки учебных целей в совместной деятельности учителя и учеников: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2008.
3. Бобылева О.А. Развитие идеи целеполагания в построении обучения в отечественной дидактике: середина 50-х–80-е гг. XX века: дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2008.
4. Богоявленская Д.Б. Методологические и методические проблемы исследования целеполагания // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. М., 1979. С. 95–101.
5. Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2014. №3. С. 63–78.
6. Гуцу Е.Г., Деменева Н.Н., Зайцева С.А., Колесова О.В., Маясова Т.В. Изучение действия целеполагания у младших школьников в контексте функциональной грамотности // ПНиО. 2023. №4(64). С. 238–258.
7. Дмитриева И.А., Попов Л.М. Развитие способности к целеполаганию у студентов и аспирантов. Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань. [Электронный ресурс]. URL: [https://kpfu.ru/staff\\_files/F856253059/Dmitrieva.I.A.\\_Popov.L.M.\\_statya.pdf](https://kpfu.ru/staff_files/F856253059/Dmitrieva.I.A._Popov.L.M._statya.pdf) (дата обращения: 13.09.2025).
8. Егорова Ю.А. Проблема формирования способности к целеполаганию у обучающихся и подходы к ее решению // Вестник ЮУрГГПУ. 2013. №4. С. 65–77.
9. Игнатенко О.Г. Психология постановки цели учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
10. Логвинова О.Н. Развитие функции целеполагания в процессе самоорганизации учебной деятельности школьников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2011. №2. С. 35–41.
11. Макаров М.Г. Категория «цель» в домарксистской философии. Л., 1974.
12. Маланов С.В. К вопросу о генезисе целеполагания // Психология третьего тысячелетия: V Международная научно-практическая конференция: сборник материалов, Дубна, 26 апреля 2018 года. Дубна, 2018. С. 70–76.
13. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности / под ред. К.А. Абульхановой. М., 2014.
14. Рыдзе О.А. Развитие самостоятельности младшего школьника в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
15. Сивова И.С. Развитие целеполагания младших школьников в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1999.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №286. [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501743&ysclid=mn4sfv8jq115969747> (дата обращения: 12.09.2025).
17. Щеколдина С.В. Основные теоретические подходы к феномену «деятельность» // Вестник ПГГПУ. Серия №3: Гуманитарные и общественные науки. 2022. №2. С. 46–61.
18. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

\* \* \*

1. Abakarova T.V. Celepolaganie i celedostizhenie v izmenyayushchihsya usloviyah deyatel'nosti // Vestnik psihologii i pedagogiki altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. №4. S. 3–13.

2. Anisimova N.P. Psihologiya postanovki uchebnyh celej v sovmestnoj deyatel'nosti uchitelya i uchenikov: dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 2008.
3. Bobyleva O.A. Razvitie idei celepolaganiya v postroenii obucheniya v otechestvennoj didaktike: seredina 50-h–80-e gg. XX veka: dis. ... kand. ped. nauk. Habarovsk, 2008.
4. Bogoyavlenskaya D.B. Metodologicheskie i metodicheskie problemy issledovaniya celepolaganiya // Psihologicheskie issledovaniya intellektual'noj deyatel'nosti. M., 1979. S. 95–101.
5. Gordeeva T.O. Bazovye tipy motivacii deyatel'nosti: potrebnostnaya model' // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya. 2014. №3. S. 63–78.
6. Gucu E.G., Demeneva N.N., Zajceva S.A., Kolesova O.V., Mayasova T.V. Izuchenie dejstviya celepolaganiya u mladshih shkol'nikov v kontekste funkcional'noj gramotnosti // PNiO. 2023. №4(64). S. 238–258.
7. Dmitrieva I.A., Popov L.M. Razvitie sposobnosti k celepolaganiju u studentov i aspirantov. Kazanskij (Privolzhskij) federal'nyj universitet, g. Kazan'. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://kpfu.ru/staff\\_files/F856253059/Dmitrieva.I.A.\\_Popov.L.M.\\_statya.pdf](https://kpfu.ru/staff_files/F856253059/Dmitrieva.I.A._Popov.L.M._statya.pdf) (data obrashcheniya: 13.09.2025).
8. Egorova Yu.A. Problema formirovaniya sposobnosti k celepolaganiju u obuchayushchih i podhody k ee resheniyu // Vestnik YuUrGGPU. 2013. №4. S. 65–77.
9. Ignatenko O.G. Psihologiya postanovki celi uchebnoj deyatel'nosti: dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2005.
10. Logvinova O.N. Razvitie funkcii celepolaganiya v processe samoorganizacii uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2011. №2. S. 35–41.
11. Makarov M.G. Kategoriya «cel'» v domarksistskoj filosofii. L., 1974.
12. Malanov S.V. K voprosu o genezise celepolaganiya // Psihologiya tret'ego tysyacheletiya: V Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya: sbornik materialov, Dubna, 26 aprelya 2018 goda. Dubna, 2018. S. 70–76.
13. Metodologicheskij princip sub'ekta: issledovanie zhiznennogo puti lichnosti / pod red. K.A. Abul'hanovoj. M., 2014.
14. Rydze O.A. Razvitie samostoyatel'nosti mladshego shkol'nika v uchebnoj deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2002.
15. Sivova I.S. Razvitie celepolaganiya mladshih shkol'nikov v uchebnoj deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 1999.
16. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya: utv. prikazom Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. №286. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501743&ysclid=mn4sfv8jq115969747> (data obrashcheniya: 12.09.2025).
17. Shchekoldina S.V. Osnovnye teoreticheskie podhody k fenomenu «deyatel'nost'» // Vestnik PGGPU. Seriya №3: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2022. №2. S. 46–61.
18. El'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.



### ***Theoretical foundations of development of target setting of younger schoolchildren: philosophical, psychological and pedagogical aspects***

*The theoretical review of fundamental and modern studies of the phenomenon of target setting is represented. The interdisciplinary analysis, conducted at the interface of the philosophical, psychological and pedagogical sciences, allows to discover the essence and structure of target setting. There is paid special attention to the functions of target setting in the context of personal development of younger schoolchildren in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Primary General Education. It is emphasized that the directive development of target setting is a value-based focus of the modern practice of domestic education.*

**Keywords:** *target setting, younger schoolchildren, reflexive and evaluative activities, personal development, functions of target setting, Federal State Educational Standard of Primary General Education, universal learning skills.*

(Статья поступила в редакцию 14.11.2025)

*Н. АСТАНОВА*  
*Москва*

**МОДЕЛЬ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ  
УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ:  
СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ, РЕЗУЛЬТАТЫ**

*Теоретически обоснована и сконструирована структурно-функциональная модель тьюторского сопровождения иностранных слушателей довузовской подготовки российских вузов. Определены уровни и функции модели, предложены индикаторы результатов и дорожная карта внедрения. Обозначен план последующей эмпирической оценки.*



Ключевые слова: *дovuзовская подготовка, иностранные обучающиеся, тьюторское сопровождение, академическая адаптация, индивидуальная траектория, мониторинг, координация, модель.*

Интернационализация высшего образования и рост контингента иностранных студентов актуализируют довузовскую подготовку как критически важный переход к ООП (объектно-ориентированному программированию). На данном этапе концентрируются барьеры: разрыв между бытовой и академической речью, различия в учебных нормах и форматах контроля, сложные административные процедуры, повышенная тревожность и аккультурационный стресс. Эти аспекты отражены в исследованиях по академической адаптации и благополучию международных студентов, включая постсоветский и российский контексты [15], а также в отечественных работах о поддержке и тьюторском сопровождении в высшей школе [1–3; 5].

Международные обзоры и метаанализы подтверждают эффективность тьюторства при соблюдении принципов интенсивности взаимодействий, регулярной обратной связи, индивидуального, малогруппового формата и встраивания в курс [9–10; 13]. Предметная экспертность тьютора – значимый предиктор учебных достижений в активном обучении [8]; peer-tutoring (взаимное обучение) повышает академические показатели и удовлетворенность [4]. В цифровой среде результативно сочетание тьюторства, руководимой учебной деятельности и супервизии [14]; перспективу задают адаптивные интеллектуальные системы персонализации и мониторинга [11] и институциональная трансформация роли тьютора [6].

Следовательно, требуется операционная модель тьюторского сопровождения, учитывающая специфику иностранных слушателей и связывающая этапы адаптации с доминирующими функциями и измеримыми индикаторами. В практике нередко смешиваются роли куратора, наставника и тьютора, отсутствуют единые регламенты раннего выявления академических рисков и маршрутизации к сервисам, не стандартизированы артефакты сопровождения (индивидуальный план развития, тьюторский журнал, чек-листы жанров) [1–3; 5]. **Цель** – разработка и теоретическое обоснование такой модели. Для ее достижения поставлены следующие задачи:

1. подготовка аналитического обзора теоретических и эмпирических оснований тьюторства и адаптации иностранных обучающихся;
2. проектирование модели с институциональным, программным и индивидуальным уровнями и набором функций (диагностика, индивидуализация, координация, мотивационно-рефлексивная поддержка, медиация, мониторинг), распределенных по этапам адаптации;

3. описание системы индикаторов и инструментов мониторинга академических, языковых и адаптационных результатов;
4. подготовка дорожной карты внедрения (регламенты взаимодействия, нагрузка тьютора, цифровые артефакты);
5. формулировка плана последующей эмпирической оценки эффективности с указанием метрик, дизайна и процедур.

Рабочая гипотеза: реализация модели с четкими регламентами диагностики, индивидуализация и координация, поддержанная цифровым мониторингом и, при необходимости, адаптивными системами, приведут к улучшению академических результатов, росту учебной автономии, снижению тревожности и повышению ретенции по итогам довузовского цикла [9–11; 13; 14].

**Научная новизна** – операционализация функций тьютора через матрицу «этап адаптации × функция × показатель результата» и сопряжение индивидуального плана развития с алгоритмами маршрутизации академических рисков. *Теоретическая значимость* заключается в уточнении понятийного аппарата и механизмов влияния тьюторства на академическую адаптацию довузовского этапа; *практическая значимость* – в создании воспроизводимых регламентов и шаблонов документации для внедрения модели в университетах [1–3; 5; 6; 11].

В рамках довузовской подготовки тьюторство трактуется как целостный процесс сопровождения индивидуальной образовательной траектории (далее – ИОТ), который охватывает диагностику стартовых условий, постановку целей, согласование ресурсов, координацию служб и регулярную рефлекссию результатов. Отличительным признаком такого процесса является персонализированная работа с учебными целями и академической адаптацией студентов [1–3; 5; 6]. Кураторство, в отличие от ИОТ, в основном решает организационно-административные задачи группы, такие как соблюдение распорядка, дисциплины и взаимодействие с администрацией. Наставничество же ориентировано на передачу практического опыта и профессиональную социализацию. Оба формата способны дополнять, но не заменять функции тьюторства, связанные с диагностикой, индивидуализацией и медиацией [Там же].

Под *индивидуальной образовательной траекторией* понимается согласованный с обучающимся план достижения целей с указанием средств и показателей прогресса (академические и адаптационные индикаторы) [6; 9; 10; 13]. *Академическая адаптация* – вхождение в нормы и практики университетского обучения (языковые, учебно-организационные, ценностно-культурные аспекты), сопровождаемое изменениями мотивации и саморегуляции [7; 12; 15]. *Исследовательские умения* на довузовском этапе трактуются как часть академической грамотности: работа с источниками, базовая обработка данных, владение жанрами учебной коммуникации (конспект, аннотация, реферат, презентация), соблюдение академической добросовестности [1–3; 5; 8; 14].

**Подходы к тьюторству.** Деятельностный подход фокусируется на структуре учебной деятельности и поэтапном ее присвоении. Он соотносится с high-impact tutoring (интенсивность, частая обратная связь, малые форматы) [9; 10; 13]. Культурно-исторический подход выделяет медиацию и поддержку в «зоне ближайшего развития» через дозированное усложнение задач, жанровую тренировку и совместное планирование [1–3; 5; 9; 10; 13]. Компетентностный подход нацелен на измеримые результаты ИОТ и тьюторскую координацию оценивания и мониторинга [6; 9; 10; 13]. Андрагогические принципы (самоопределение, опора на опыт, готовность к обучению) объясняют результативность регулярной рефлексии, совместной постановки целей и контекстной поддержки у взрослых слушателей [6; 9; 10; 13]. Эмпирические данные подтверждают значимость экспертности тьютора в активном обучении [8], эффективность онлайн-сопровождения и руководимой деятельности [14], а также потенциал peer-tutoring [4]; перспек-

тивно применение адаптивных интеллектуальных систем для персонализации и мониторинга прогресса [11].

**Специфика иностранных слушателей: барьеры и потребности.** Выделяют следующие:

1. *Языковые.* Разрыв между бытовой и академической речью; необходимость жанров учебной коммуникации и дисциплинарной терминологии. Это определяет понимание заданий, работу с источниками и качество письменных работ [1–3; 7; 12; 15]. Тьютор помогает в целеполагании, дает жанровые чек-листы и маршрутизирует к языковой поддержке [1–3; 5].

2. *Культурные.* Отличия в учебных нормах (инициативность, участие в дискуссии, дедлайны, самостоятельность, роль преподавателя и форматы контроля) задают специфические ожидания и стратегии обучения [7; 12; 15]. Тьютор *медирует* эти различия, переводя институциональные требования в понятные правила и действия [1; 6].

3. *Психолого-педагогические:* тревожность, аккультурационный стресс, одиночество, снижение вовлеченности. «Безопасный» канал помощи и регулярные встречи со снижающей риски координацией повышают учебную автономию [1–3; 5; 7; 12; 15]; эффективность регулярной обратной связи подтверждена обзорами [9; 10; 13; 14].

**Модели сопровождения в РКИ / иностранных языках: сильные и слабые стороны.** Исследования фиксируют вклад тьюторства в социокультурную адаптацию, ресурсную навигацию и индивидуализацию траекторий на довузовском этапе [1–3; 5]. *Сильные стороны:* а) прояснение правил обучения; б) согласование целей языковой и предметной подготовки; в) раннее выявление академических рисков; г) поддержка жанров академической коммуникации [Там же]. *Слабые стороны:* а) фрагментарные регламенты; б) смешение ролей тьютора, куратора и наставника; в) недостаточная метризация языковых, академических и адаптационных результатов; г) ограниченная интеграция цифровых и адаптивных инструментов [1–3; 5; 11]. Международные обзоры показывают, что наибольший эффект достигается при четкой организации (регулярность, малые форматы, связь с программой) и высокой квалификации тьютора [6; 8–10; 13], тогда как онлайн-форматы требуют специально организованной руководимой деятельности и супервизии [14].

Таким образом, несмотря на убедительные доказательства результативности тьюторства в различных образовательных контекстах [4; 8–10; 13; 14], в российской практике довузовской подготовки иностранных слушателей наблюдается дефицит верифицированной операциональной модели. Такой моделью должна стать система, в которой функции тьютора (диагностика, индивидуализация, координация, мотивационно-рефлексивная поддержка, медиация, мониторинг) жестко привязаны к этапам адаптации и подкреплены метрической оценкой результатов (академические, языковые, адаптационные показатели), а также регламентами цифрового мониторинга и маршрутизации [1–3; 5–7; 11; 12; 15]. Устранение этого методологического пробела составляет исследовательскую задачу данной работы: теоретически разработать структурно-функциональную модель тьюторского сопровождения для довузовского этапа, предложив матрицу «этап адаптации × функция × показатель», стандартизированные артефакты и протоколы, пригодные для последующей эмпирической проверки и масштабирования.

В рамках данной работы предстоит определить ключевые функции и инструменты сопровождения, разработать систему индикаторов результативности и сформулировать план последующей эмпирической проверки без непосредственной апробации (рис. 1).

**Методологическая рамка и исследовательские вопросы.** Модель опирается на междисциплинарный синтез: деятельностный, культурно-исторический и компетентностный подходы в сочетании с андрагогическими принципами самоопределения, опоры на опыт и готовность к обучению [6; 7; 9; 10; 12; 13; 15]. Базу дополняют доказатель-

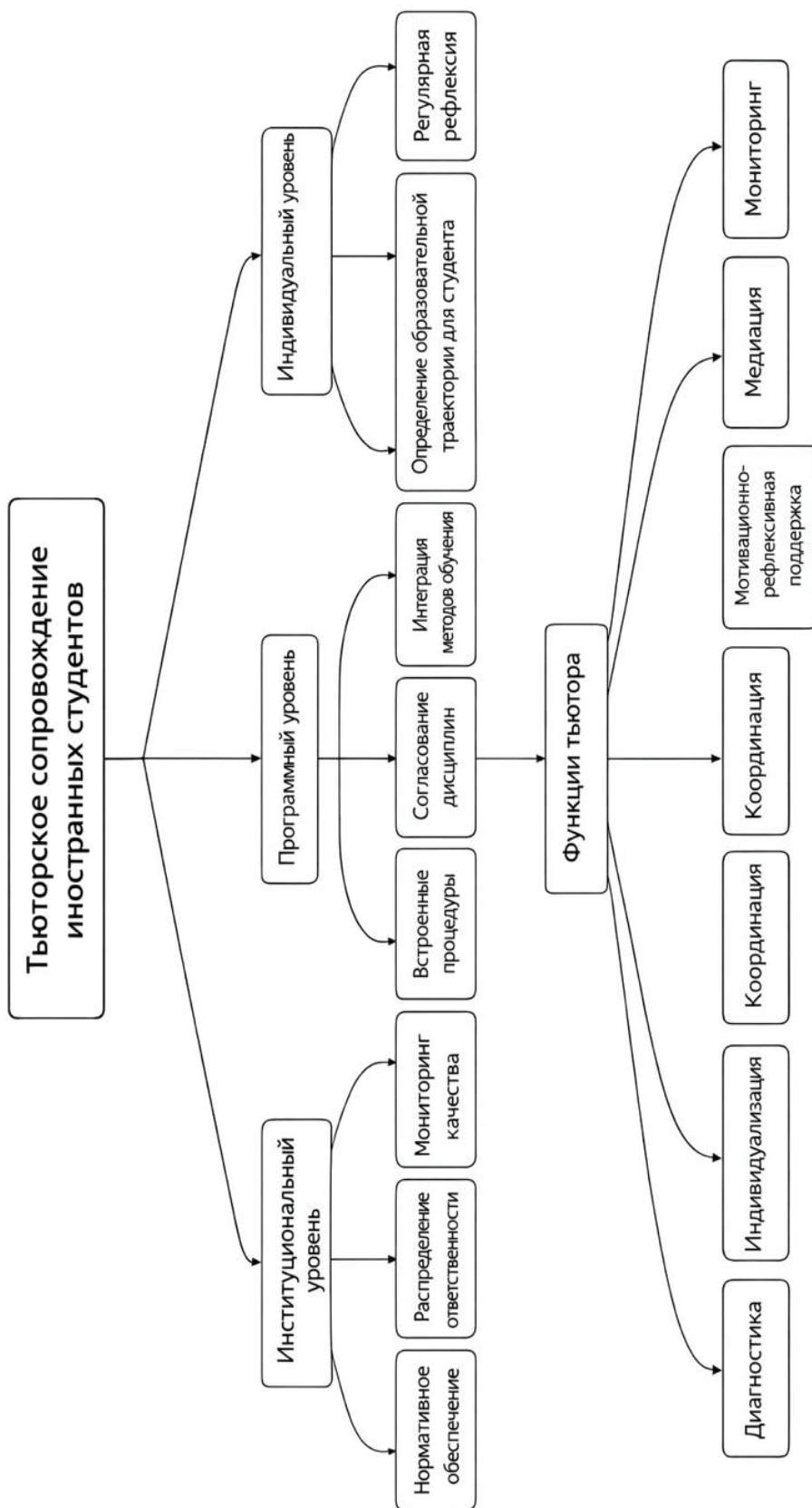


Рис. 1. Структурно-функциональная модель тьюторского сопровождения

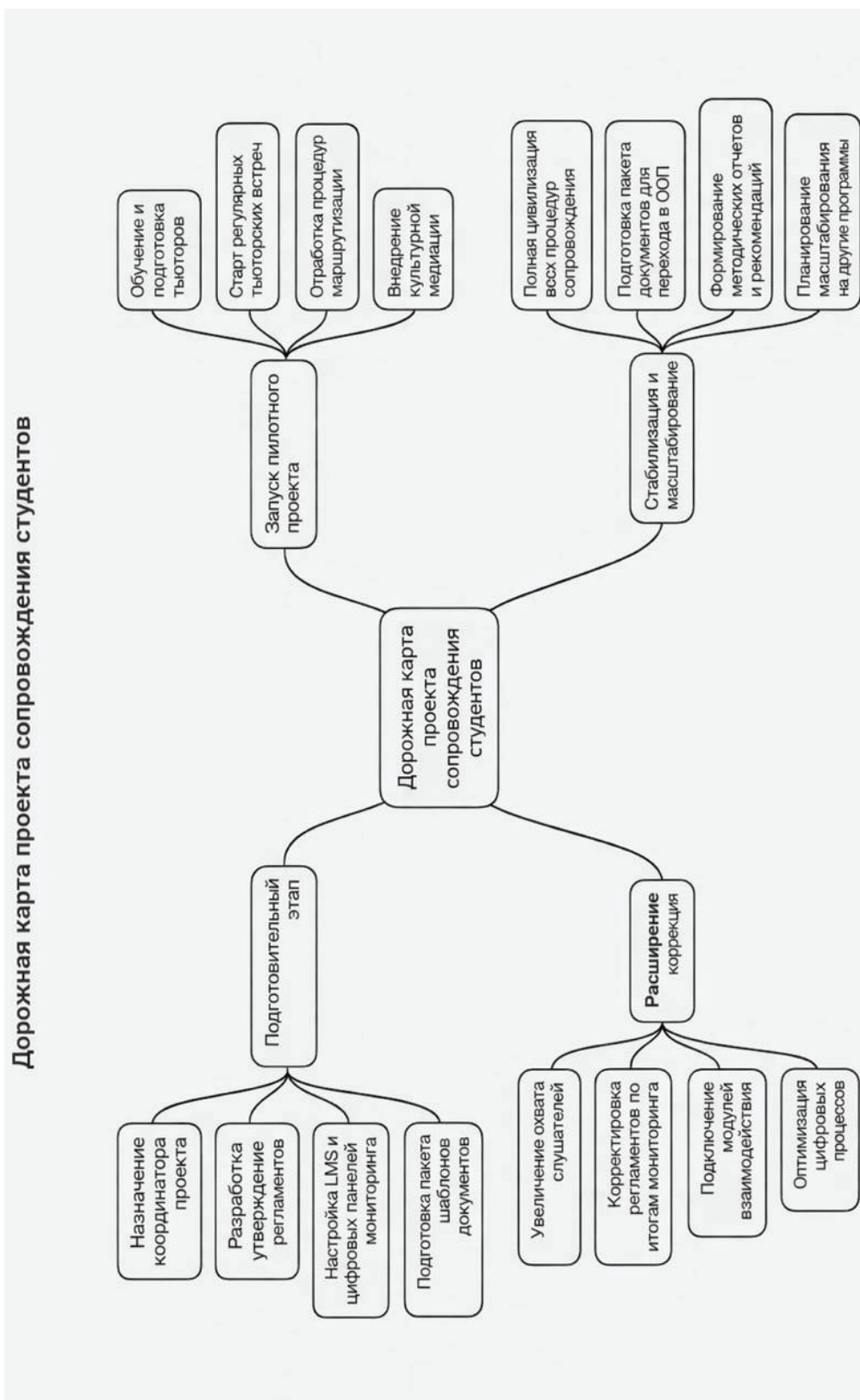


Рис. 2. Дорожная карта внедрения модели тьюторского сопровождения

ства результативности высокоэффективного тьюторства [9; 10; 13], роли компетентности тьютора [8], взаимообучения [4], онлайн-сопровождения [14] и адаптивных систем [11]. Отсюда исследовательские вопросы:

- какие функции тьютора ключевые на разных этапах адаптации;
- как соотнести их с объективными академическими, языковыми и адаптационными показателями;
- какие регламенты и цифровые инструменты обеспечивают воспроизводимость процесса [1–3; 5–7; 11; 12; 15].

**Источниковая база и принципы отбора.** Корпус включает: а) систематические обзоры и метаанализы тьюторства [9; 10; 13]; б) исследования компетентности тьютора и форм поддержки [4; 8; 14]; в) работы о тьюторской поддержке и адаптации в российском контексте [1–3; 5; 7; 12; 15]; г) публикации о трансформации роли тьютора и персонализации [6; 11].

**Методы разработки модели.** Применены аналитико-синтетический обзор для выявления устойчивых закономерностей [4; 7–10; 12–15] и логико-структурное моделирование «входы → процессы → выходы → результаты», охватывающее условия [1–3; 5; 6; 11], процессы [1–3; 5; 9; 10; 13], артефакты [1–3; 5; 11] и проектируемые результаты [7; 9; 10; 12–15]. Дополнительно использованы функционально-ролевая декомпозиция (матрица «этап × функция × индикатор») [1–3; 5; 7; 9; 10; 12; 13; 15], сценарный анализ типовых ситуаций [1–3; 5; 7; 12; 14; 15] и проектирование цифровых инструментов [11].

**Операционализация ключевых конструктов.** Функции тьютора: диагностика, индивидуализация, координация, мотивационно-рефлексивная поддержка, медиация, мониторинг [1–3; 5; 6; 9; 10; 13]. Они распределены по этапам: ориентационный, базовый учебно-языковой, учебно-предметный, предвузовский переход [1–3; 5; 7; 12; 15]. Эффективность оценивается по академическим [9; 10; 13], языковым [1; 3; 5; 7; 12; 14; 15] и адаптационным индикаторам; устойчивость обеспечивают регламенты [1–3; 5; 9; 10; 13; 14] и цифровая инфраструктура [11; 14].

**Валидность и ограничения.** Содержательная валидность обеспечивается за счет триангуляции источников [1–3; 5; 7; 9; 10; 12; 13; 15], конструктивная – соответствием функций, измеряемым параметрам [7; 9; 10; 12–15]; внешняя валидность ограничена вариативностью институциональных условий [1–3; 5; 7; 11; 12; 15]. Ограничения: теоретический характер и отсутствие эмпирической верификации [1–3; 5; 6; 11].

**Этические и организационные основания.** Принципы добровольности, конфиденциальности, культурной чувствительности и четкого разграничения компетенций являются обязательными [6; 7; 12; 15].

**План последующей эмпирической оценки.** Верификация – многоуровневый смешанный дизайн: количественные методы [9; 10; 13; 14] и качественные процедуры по разработанным метрикам [7; 9; 10; 12; 13; 15] с акцентом на онлайн-компонент [11; 14] и организационные условия [6; 8], что связывает теорию [4; 7–10; 12–15] и институциональный анализ [1–3; 5; 6] с прикладной разработкой, учитывающей технологии [11].

**Сущность модели.** Структурно-функциональная система для академической и социокультурной адаптации, роста автономии и снижения отсева через согласование индивидуальных целей с требованиями довузовской программы [1–3; 5; 7; 12; 15]. *Уровни:* институциональный (нормативы, ответственность), программный (встраивание процедур, согласование дисциплин, LMS / панели) [11; 14], индивидуальный («тьютор – слушатель»: рефлексия, корректировка ИОТ, координация ресурсов) [1–3; 5; 7; 12; 15].

**Функции и этапность.** *Ядро:* диагностика рисков, проектирование ИОТ с учетом андрагогики, координация, мотивационно-рефлексивная поддержка, медиация, мониторинг, точечная помощь в жанрах и исследовательских умениях. *Матрица реализации:* ориентационный (0–1 мес.) – диагностика / координация / медиация (карта рисков,

первичная ИОТ); базовый (1–3 мес.) – индивидуализация и рефлексия (чек-листы жанров); учебно-предметный (4–8 мес.) – координация и мониторинг (междисциплинарные планы); предвузовский (9–10 мес.) – финализация ИОТ и переход к саморегуляции [1–3; 5–10; 12–15].

*Инструменты и цифровая экосистема.* ИОТ с регулярным пересмотром; карта рисков и эскалация; журнал встреч; жанровые чек-листы; протоколы маршрутизации; панели мониторинга. Цифровая поддержка: LMS-трекинг посещаемости / дедлайнов, адаптивные системы персонализации, онлайн-тьюторство и взаимообучение [4; 11; 14].

*Обеспечение качества и риски.* Процессные и итоговые индикаторы, регулярные супервизии и подготовка тьюторов (межкультурная коммуникация, цифровая аналитика); риски ролей, перегрузки, этики и технологий компенсируются профилактическими мерами [1–3; 5–15].

*Значимость.* Теоретически – операционализация функций через матрицу «этапы – функции – индикаторы»; практически – воспроизводимые регламенты и документация для российских вузов [1–3; 5; 6; 11].

**Практическая реализация модели тьюторского сопровождения.** Необходимы оптимизация нагрузки и смешение форматов (индивидуальные сессии + малые группы) с повышенной интенсивностью на старте; первичная диагностика в сжатые сроки и регулярный пересмотр ИОТ по календарю [1–3; 5; 7; 9; 10; 12–15] (рис. 2 на стр. 125).

*Кадровое обеспечение и регламентация.* Профессиональная подготовка тьюторов – фундамент реализации модели: взаимосвязанные модули формируют компетенции межкультурной коммуникации, академической грамотности и цифровой аналитики; непрерывное развитие поддерживается супервизиями и разбором кейсов. Деятельность тьютора закрепляется регламентами как системой процедур и стандартов; для сложных случаев (академические затруднения, культурные непонимания, психологические сложности) предусмотрены алгоритмы с четкими сроками и ответственными. Технологическая платформа интегрирует цифровые инструменты в единую экосистему сопровождения; центральная система мониторинга и аналитики позволяет отслеживать показатели и прогнозировать риски при соблюдении баланса между автоматизацией и персонализацией. Качество обеспечивается многоуровневым контролем: мониторинг процессных и результативных показателей, регулярный аудит и супервизии. Этические основания включают конфиденциальность и добровольность участия; регламенты защищают персональные данные без снижения эффективности поддержки. Внедрение поэтапное с учетом специфики учреждения; каждая фаза сопровождается пакетом документов и методических материалов, обеспечивающих преемственность. В целом практическая часть объединяет организационные, содержательные и технологические компоненты в единый работоспособный комплекс.

Модель нацелена на рост успеваемости и комплексную адаптацию. *Академические эффекты:* повышение среднего балла и снижение пересдач благодаря регулярной обратной связи и индивидуализации [9–10; 13], усиленные экспертизой тьютора и персонализированными траекториями [8]. *Языковые результаты:* ускоренное освоение академического языка и жанров (конспект, эссе, презентация) при сочетании тьюторской поддержки с взаимообучением и супервизией [4; 14]. *Организационно-поведенческие изменения:* лучшее планирование времени, соблюдение дедлайнов, рост участия в проектах [1–3; 5; 7; 9; 10; 12; 13; 15]. *Психологические эффекты:* снижение тревожности и рост удовлетворенности благодаря «безопасной» среде и культурной медиации, что уменьшает досрочные уходы [1–3; 5; 7; 12; 15]. На институциональном уровне повышаются предсказуемость траекторий и прозрачность процессов через цифровой мониторинг [11; 14], укрепляется профессиональный статус тьютора [6].

Динамика по этапам: стартовая ориентация и снижение стресса [7; 12; 15] → интенсивный языковой и академический рост при индивидуальной работе [4; 9; 10; 13; 14] →

усиление качества академических работ и углубление дисциплин [8–10; 13; 14] → подготовка к входу в ООП, рост автономии и уверенности [6; 7; 9; 10; 12; 13; 15].

Оценка эффективности – смешанный дизайн: статистический анализ динамики и сопоставимых групп + качественные методы (интервью, кейсы) с триангуляцией источников [4; 6–10; 12–15]. Интерпретация факторов успеха: персонализация улучшает академические результаты [9; 10; 13], экспертиза тьютора ускоряет освоение жанров [8], руководимая деятельность укрепляет учебную дисциплину [14], культурная медиация снижает стресс адаптации [1–3; 5; 7; 12; 15]. Ограничения (различия в подготовке, индивидуальные эффекты тьюторов, специфика программ) смягчаются стандартизацией процедур и профессиональной поддержкой тьюторов [6; 11; 14]. Таким образом, система оценивания задает устойчивую основу дальнейших исследований эффективности модели в российском контексте, интегрируя доказательные практики и специфику работы с иностранными студентами.

Таким образом, теоретически обоснована и сконструирована структурно-функциональная модель тьюторского сопровождения иностранных слушателей довузовской подготовки. Модель адресует ключевые барьеры входа в университетскую среду (языковые, социокультурные, организационные и психолого-педагогические) и задает целостный формат поддержки, ориентированный на академическую успешность и адаптацию [1–3; 5; 7; 12; 15]. Концепция указывает индивидуальные образовательные цели с нормативными требованиями программы и опирается на принципы высокоэффективного тьюторства: интенсивность взаимодействий, регулярную обратную связь, персонализацию и тесную интеграцию с курсом [9; 10; 13], учитывая онлайн-форматы [14], значимость предметной и методической компетентности тьюторов [8], потенциал взаимообучения [4], институционализацию тьюторской роли [6] и возможности адаптивных технологий [11].

*К результатам относятся:* а) трехуровневая архитектура сопровождения (институциональный, программный, индивидуальный уровни), обеспечивающая согласованность управленческих, учебно-методических и персонализированных практик [1–3; 5; 6]; б) операционализация функционального ядра тьютора – диагностика, индивидуализация ИОТ, координация, мотивационно-рефлексивная поддержка, культурная медиация, мониторинг в связке с процессными регламентами [9; 10; 13]; в) матрица соответствия «этап адаптации ↔ функции ↔ измеримые показатели» как основа последующей оценки эффективности [9; 10; 13]; г) пакет инструментов реализации (индивидуальная образовательная траектория, карта рисков, журнал встреч, чек-листы жанров, цифровые панели мониторинга и интеграция с LMS (Learning Management System)) [11; 14].

*Отмечены ограничения:* теоретический характер разработки и вариативность эффектов в зависимости от контекста организации и контингента обучающихся [1–3; 5–7; 12; 15]. Перспективы исследований включают смешанные дизайны оценки, анализ вкладов отдельных функций, изучение роли экспертности и адаптивных технологий, а также мониторинг долгосрочных эффектов при переходе в ООП [4; 8–11; 13; 14]. Модель выступает целостной и воспроизводимой рамкой тьюторского сопровождения на довузовском этапе, сочетающей теоретическую обоснованность с практической применимостью и формирующей фундамент для апробации в российских вузах.

## Список литературы

1. Береговая О.А. Тьюторское сопровождение как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе // Высшее образование в России. 2020. №6. С. 67–76.
2. Дмитриева Ю.Ю. The introduction of innovative techniques of tutor's support of students in Russian universities // Revista ESPACIOS. 2017. №38(60). P. 25.

3. Масленникова Н.Н. Tutoring as a form of support for the adaptation of foreign students at the university. [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2019. №5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29211> (дата обращения: 12.11.2025).
4. Al Yahyaei A., Mohamed A.A., Al Kindi R. The Usefulness of Peer Tutoring and its Impact on Academic Performance and Satisfaction // Sultan Qaboos University Medical Journal. 2024. №24(1). P. 25–33.
5. Droga M.A. Tutor at the Preparatory Faculty: a Teacher's Point of View // SHS Web of Conferences. 2021. №101. P. 1–7.
6. Hernández-Amorós M.J., Martínez-Ruiz M.A. Exploring How Tutors Perceive Their Work and Its Future in Higher Education: A Case Study. [Electronic resource] // Journal of University Teaching & Learning Practice. 2024. №21(2). URL: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol21/iss2/3> (date of request: 12.11.2025).
7. Makeeva E. Adaptation of International Students: Challenges and Means. [Electronic resource] // Intercultural Communication. 2021. №6. URL: <https://www.immi.se/index.php/intercultural/article/view/20> (date of request: 12.11.2025).
8. Mlika M., Boudaya S., Msaad S. et al. Impact of Tutor Expertise on Students' Scores in Active Learning // Cureus. 2022. №14(10). P. 235–245.
9. Nikou A., Oreopoulos P., Kuan V. Effectiveness of Tutoring in Education: A Systematic Review and Meta-Analysis // NBER Working Paper. 2020. №27476. P. 2–84.
10. Robinson C.D., Kraft M.A., Loeb S., Schueler B.E. The Promise of Tutoring for PreK–12 Learning: A Systematic Review // Educational Researcher. 2024. №53(1). P. 4–16.
11. Sleeman J., Lang C. Adaptive Intelligent Tutoring Systems in Higher Education: A Review // Smart Learning Environments. 2024. №11(6). P. 233–238.
12. Volkova N.V. Adaptation Challenges of Domestic and International Students in Russian Universities // Journal of International Students. 2022. №12(1). P. 78–95.
13. White S., Groom-Thomas L., Loeb S. A Systematic Review of High-Impact Tutoring Planning and Implementation // EdWorkingPapers. 2022. №22-652. P. 2–45.
14. Yeghiazaryan A., Shurygin V., Vanyukov M., Filatov V. Academic support through tutoring, guided learning and supervision in online learning // Frontiers in Education. 2024. №9. P. 1–12.
15. Yerken A., Sabzalieva E., Smolentseva A. Academic adaptation of international students from post-Soviet countries // International Journal of Educational Development. 2023. №96. P. 85–101.

\* \* \*

1. Beregovaya O.A. T'yutorskoe soprovozhdenie kak instrument sociokul'turnoj adaptacii inostrannyh studentov v rossijskom vuze // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2020. №6. S. 67–76.
2. Dmitrieva Yu.Yu. The introduction of innovative techniques of tutor's support of students in Russian universities // Revista ESPACIOS. 2017. №38(60). P. 25.
3. Maslennikova N.N. Tutoring as a form of support for the adaptation of foreign students at the university. [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2019. №5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29211> (data obrashcheniya: 12.11.2025).



### ***The model of tutor support of foreign students in the system of pre-university tutorial: structure, functions and results***

*The structural and functional model of tutor support of foreign listeners of pre-university tutorial of the Russian universities is theoretically substantiated and developed. There are defined the levels and functions of the model. The results' indicators and the route map of implementation are suggested.*

*The plan of following empirical evaluation is specified.*

**Keywords:** *pre-university tutorial, foreign students, tutor support, academic adaptation, individual trajectory, monitoring, coordination, model.*

(Статья поступила в редакцию 27.12.2025)

Е.А. УРАЗОВА,  
С.Н. ФИЛИПЧЕНКО  
Саратов

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ХОРЕОГРАФИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Исследуются методы и подходы к развитию творческой одаренности у старших дошкольников на занятиях хореографии в системе дополнительного образования. Анализируется процесс формирования творческой одаренности у старших дошкольников через занятия хореографией. Обсуждаются ключевые аспекты одаренности, включая ее системный характер и влияние социокультурных факторов. Занятия хореографией не только развивают физическую активность, но и способствуют развитию музыкальности, чувства ритма, координации, а также формируют эстетический вкус и эмоциональную сферу ребенка.*



Ключевые слова: *творческая одаренность, хореография, дошкольники, дополнительное образование, педагогические стратегии.*

Современный этап развития образования в России характеризуется повышенным вниманием к творческому развитию личности ребенка, особенно в дошкольном возрасте. В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), подчеркивающего приоритет творческого развития, интеграция хореографии в дополнительные программы приобретает особую значимость, актуальную для данной статьи. Данный подход не только способствует гармоничному формированию художественных компетенций у детей 5–7 лет, но и решает задачи ранней профориентации в сфере искусства.

Концепция развития дополнительного образования детей подчеркивает его роль в выявлении и поддержке детей, проявивших выдающиеся способности, создании условий для развития творческого потенциала каждого ребенка.

Хореография как вид искусства, обладающий богатым потенциалом для развития креативности и самовыражения, является эффективным инструментом для реализации этой задачи. В контексте системы дополнительного образования, где созданы благоприятные условия для индивидуализации образовательного процесса и реализации творческого потенциала каждого ребенка, развитие творческой одаренности в хореографии приобретает особое значение.

Развитие творческой одаренности у детей – одна из важнейших задач педагогики, особенно в контексте дополнительного образования, где творческий потенциал каждого ребенка может быть раскрыт и направлен на развитие его художественного и эмоционального восприятия. В данной работе рассматривается процесс формирования творческой одаренности у старших дошкольников через занятия хореографией, а также роль дополнительного образования в этом процессе.

Необходимо отметить, что проблема одаренности в психологии и педагогике является предметом изучения многих отечественных и зарубежных исследователей. Л.С. Выготский рассматривал одаренность как результат сложного взаимодействия биологических и социокультурных факторов. Н.С. Лейтес акцентировал внимание на возрастных

аспектах проявления одаренности, подчеркивая, что задатки одаренности проявляются уже в раннем возрасте. Среди современных исследователей, занимающихся проблемой одаренности, можно отметить Д.Б. Богоявленскую, которая разработала концепцию интеллектуальной активности как основы творческой одаренности.

Творческая одаренность у детей проявляется в способности к самовыражению и нестандартному подходу к решению задач. Хореография является одним из самых ярких и эффективных способов развить эти качества. Важно, чтобы занятия хореографией не ограничивались только физической активностью, а еще включали и элементы творческого поиска, воображения и эмоциональной активности.

Одаренность, согласно определению Д.Б. Богоявленской, представляет собой системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [2]. Творческая одаренность характеризуется высокой степенью развития креативных способностей, таких как воображение, фантазия, способность к генерированию новых идей, оригинальность мышления и умение находить нестандартные решения [5].

В старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) происходит интенсивное развитие психических процессов, формируется произвольность поведения, активно развивается воображение и фантазия, что создает благоприятные предпосылки для развития творческой одаренности на занятиях хореографии. Занятия хореографией способствуют развитию музыкальности, чувства ритма, координации движений, гибкости, пластичности, а также формируют эстетический вкус и развивают эмоциональную сферу ребенка [7].

В понимании сущности одаренности наблюдаются различные точки зрения. Так, Д.Б. Богоявленская определяет одаренность как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [2, с. 13]. В.Н. Дружинин рассматривает одаренность как общие способности, определяющие успешность в различных видах деятельности [7]. Обобщая различные точки зрения, можно определить одаренность как интегральное свойство личности, проявляющееся в высокой степени развития способностей, креативности и мотивации, позволяющее достигать выдающихся результатов в определенной области деятельности.

Развитие творческой одаренности на занятиях хореографии мы рассматриваем в системе дополнительного образования на базе Муниципального бюджетного учреждения культуры «Централизованной клубной системы Федоровского района» Ерусланского сельского Дома культуры Саратовской области. Система дополнительного образования предоставляет широкие возможности для развития творческой одаренности на занятиях хореографии старших дошкольников. В условиях занятий в хореографических студиях, кружках и секциях дети получают возможность раскрыть свой творческий потенциал, развить креативные способности, научиться выражать свои мысли и чувства через движение и танец.

Важным аспектом развития творческой одаренности на занятиях хореографии старших дошкольников является создание благоприятной образовательной среды, которая стимулирует творческую активность и способствует самовыражению детей. Педагог-хореограф должен быть не только профессионалом в своей области, но и обладать знаниями в области детской психологии и педагогики, уметь создавать атмосферу доверия и поддержки, стимулировать творческую инициативу детей и поощрять их стремление к самовыражению [8].

Методологическая основа исследования творческой одаренности на занятиях старших дошкольников базировалась на принципах индивидуализации и дифференциации

обучения, учитывались возрастные и индивидуальные особенности детей, их интересы и склонности. Важным элементом является использование игровых методов и приемов, которые позволяют сделать занятия интересными и увлекательными для детей.

Авторская методика развития творческой одаренности на занятиях хореографии включает в себя разработку занятий, направленных на развитие воображения, выражение чувств и эмоций с помощью импровизации, сплоченность в детском коллективе, выявление особенности коммуникации в хореографической деятельности.

Особое внимание на занятиях мы уделяем развитию воображения и фантазии детей. Для этого используются различные упражнения и игры, направленные на развитие умения представлять, воображать и придумывать новые образы. Например, предложить детям придумать историю и рассказать ее в танце [2]. Создание танцевальных композиций: дети участвуют в создании танцевальных композиций, придумывая движения, связки и рисунки танца. Использование образных заданий: детям предлагаются образные задания, например, изобразить в танце какое-либо животное, явление природы или сказочного персонажа.

Занятия по созданию танцевальных композиций помогают детям проявить свою творческую активность и освоить основы композиции. Ребенку предоставляется возможность самостоятельно (с минимальной помощью педагога) придумать движения, соединить их в последовательности и представить результаты группе. Это упражнение развивает не только воображение, но и коллективное взаимодействие. Работа в группе позволяет детям учиться договариваться, учитывать мнение других и вместе искать лучшие способы самовыражения через движение.

Для того чтобы дети могли выразить себя в танце, педагог может предложить образные задания, направленные на развитие фантазии и ассоциативного мышления. Например, детям можно предложить изобразить танцем какое-либо животное (бегущую лошадь, плавного дельфина, летающего орла) или фантастическое существо. Это развивает способность к абстрактному мышлению и способствует эмоциональному отклику ребенка на предложенные темы.

Танец как искусство тесно связано с играми и сказками, что также может быть использовано на занятиях по хореографии. В этом контексте педагог может использовать элементы сказкотерапии: после того как дети познакомятся с каким-либо персонажем или событием, им предлагается исполнить танец, который будет иллюстрировать то или иное событие в истории. Такой метод помогает развивать воображение, расширять кругозор детей и углублять их понимание культуры через движение.

Одним из наиболее эффективных способов развития творческих способностей, по нашему мнению, является стимулирование воображения. Педагоги могут использовать такие задания, как «Танец эмоций», когда детям предлагается выразить через движение не конкретные предметы, а свои чувства или переживания (радость, грусть, страх, волнение и др.). Эти упражнения развивают способность ребенка к самовыражению, учат видеть мир не только через образы, но и через ощущения, создавая новые ассоциации и образы.

Музыкально-ритмические упражнения являются основой хореографического обучения и тесно связаны с развитием чувства ритма и координации движений у детей. Эти занятия позволяют ребенку не только освоить основные движения и положения тела, но и научиться слышать и воспринимать музыку, сливаясь с ней. Важным моментом является научить детей чувствовать музыку и ритм, что развивает у них способность к синхронному выполнению движений с музыкальными акцентами и плавности переходов.

Обучение творческому сотрудничеству: дети работают в парах и группах, создавая танцевальные композиции вместе, учатся договариваться, сотрудничать и учитывать мнение друг друга.

Занятия являются важной частью развития социально-коммуникативных навыков детей, что непосредственно связано с их творческим развитием. Когда дети создают танцевальные композиции в команде, они учат друг друга, взаимодействуют, учитывают мнение и стиль другого ребенка, что способствует развитию чувства ответственности, уважения и терпимости. Также работа в группе помогает детям научиться слушать и понимать друг друга, решать возникающие конфликтные ситуации в процессе творческой работы.

Не менее важным этапом для занятий хореографией является оценка результатов. Рефлексия и обсуждение результатов работы с детьми помогают закрепить полученные знания и навыки, а также дают возможность каждому ребенку почувствовать свою значимость в коллективе. Педагог может организовать обсуждения, где дети делятся своими впечатлениями от выполненных танцевальных композиций, выражают свои чувства и мысли о том, что они хотели донести с помощью танца. Это развивает у детей способность анализировать свои эмоции и действия, а также стимулирует их к новым творческим поискам.

Оценка результатов развития творческой одаренности на занятиях хореографии старших дошкольников по нашей методике является комплексной и включает в себя оценку не только технических навыков, но и креативных способностей, умения выражать свои мысли и чувства через танец, а также степень заинтересованности ребенка в занятиях хореографией.

В область развития креативности на занятиях хореографии значительный вклад внесли такие исследователи, как Т.С. Барышникова, разработавшая методику развития музыкально-двигательных способностей детей на основе интеграции музыкального и хореографического искусства [1]. Ее подход акцентирует внимание на развитии чувства ритма, музыкального слуха и координации движений, что является фундаментом для совершенствования творческого потенциала в хореографии. Из данной методики нами применяется разминка для гибкости тела, постановка рук и ног для классического и народного танца. Также по методике Т.С. Барышниковой для проведения занятий нами используются планы занятий хореографического коллектива.

Е.В. Горшкова предлагает методику развития творческого воображения дошкольников посредством танцевальных импровизаций и создания собственных танцевальных композиций [4]. Особое внимание уделяется развитию умения выражать свои эмоции и переживания через движение, а также взаимодействовать с другими детьми в процессе создания танца. На занятиях с детьми по методике Е.В. Горшковой нами используются этюды и танцевальные мини-спектакли, которые можно применять при освоении детьми приемов образного перевоплощения, а также в заданиях на исполнительское творчество. Этот же музыкальный материал можно использовать и для других творческих заданий – составления детьми композиций танцевально-пантомимических сказок. Тогда последовательности движений, описанные в книге, не предлагаются детям для выучивания. Они лишь подсказывают педагогу, как можно направить творчество детей, чтобы найденные ими выразительные движения соответствовали музыкально-образным характеристикам персонажей и сюжетному развитию.

Н.Н. Сухова рассматривает возможности использования народных танцев в качестве средства развития творческой активности детей [9]. Народный танец, по мнению автора, способствует развитию чувства национальной идентичности, формированию эстетического вкуса и развитию двигательных навыков. На наших занятиях используются танцевальные упражнения с народными инструментами (бубны, деревянные ложки, колокольчики), хороводы, элементы народных танцев.

Занятия хореографией являются эффективным инструментом для развития творческой одаренности у детей старшего дошкольного возраста. С помощью специально подобранных методов, таких как импровизация, создание танцевальных композиций,

образные задания и обучение творческому сотрудничеству, дети могут раскрыть свой творческий потенциал, научиться самовыражаться через танец и развивать эстетический вкус. Важно, чтобы педагог предоставлял детям возможность для самостоятельной творческой работы и поддерживал их на пути самовыражения, создавая атмосферу доверия и поддержки. Развитие творческой одаренности через занятия хореографией в системе дополнительного образования не только способствует физическому развитию ребенка, но и формирует у него важнейшие социально-коммуникативные навыки, которые будут востребованы в будущем.

В заключение следует отметить, что хореографические занятия, сфокусированные на стимулировании творческой инициативы, доказали свою значимость как эффективный инструмент выявления и развития творческой одаренности в старшем дошкольном возрасте. Предложенная нами методика может быть использована как в образовательных, воспитательных и дополнительных организациях, так и в индивидуальных консультациях. Перспективы исследования лежат в сфере развития творческих компетенций у детей разного возраста.

### Список литературы

1. Барышникова Т.С. Музыкально-двигательные способности детей: диагностика и развитие. СПб., 2020.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2022.
3. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. М., 2016.
4. Горшкова Е.В. Развитие творческого воображения дошкольников средствами танцевальных импровизаций // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2020. №1. С. 79–85.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2021.
6. Захаров Р.В. Сочинение танца. М., 2023.
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М., 2024.
8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1985.
9. Сухова Н.Н. Народный танец как средство развития творческой активности детей дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. 2019. №1-1. С. 792.
10. Урбах В.Ю. Статистический анализ в биологических и медицинских исследованиях. М., 2020.

\* \* \*

1. Baryshnikova T.S. Muzykal'no-dvigatel'nye sposobnosti detej: diagnostika i razvitie. SPb., 2020.
2. Bogoyavlenskaya D.B. Psihologiya tvorcheskih sposobnostej. M., 2022.
3. Glass Dzh., Stenli Dzh. Statisticheskie metody v pedagogike i psihologii. M., 2016.
4. Gorshkova E.V. Razvitie tvorcheskogo voobrazheniya doshkol'nikov sredstvami tanceval'nyh improvizacij // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. №1. S. 79–85.
5. Druzhinin V.N. Psihologiya obshchih sposobnostej. SPb., 2021.
6. Zaharov R.V. Sochinenie tanca. M., 2023.
7. Klimov E.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya. M., 2024.
8. Suhomlinskij V.A. Serdce otdayu detyam. Kiev, 1985.
9. Suhova N.N. Narodnyj tanec kak sredstvo razvitiya tvorcheskoj aktivnosti detej doshkol'nogo vozrasta // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2019. №1-1. S. 792.
10. Urbah V.Yu. Statisticheskij analiz v biologicheskikh i medicinskih issledovaniyah. M., 2020.

***Development of creative giftedness of senior preschool children at the classes of Choreography in the system of additional education***

*The methods and approaches to the development of creative giftedness of senior schoolchildren at the classes of Choreography in the system of additional education are studied. There is analyzed the process of development of creative giftedness of senior preschool children by the means of Choreography. The key aspects of giftedness, including its system nature and the influence of sociocultural factors, are described. The classes of Choreography develop the physical activity, support the development of musicality, the sense of rhythm, coordination and form the aesthetic sense and the children's emotional sphere.*

Keywords: *creative giftedness, choreography, preschool children, additional education, pedagogical strategies.*

(Статья поступила в редакцию 12.11.2025)

**О.А. ГЕШКО**

**Омск**

**СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
СОВЕТНИКА ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ  
С ДЕТСКИМИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ**

*Представлены методики и результаты исследования проблем профессиональной компетентности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Определены профессиональные дефициты и содержание программы краткосрочного повышения квалификации. Сделаны выводы относительно персонализированного сопровождения развития компетенций в области воспитания и реализации профессионального потенциала советника.*

Ключевые слова: *советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, профессиональная компетентность, воспитание, профессиональные дефициты, повышение квалификации.*

Сегодня в фокусе нашего внимания находятся профессионально значимые компетенции педагогов. Изменение окружающей действительности оказывает большое влияние на сферу образования, определяя новые приоритеты и вызовы для учителей, родителей и обучающихся. Педагогический потенциал специалиста в сфере образования и

воспитания характеризуется динамикой поступательного развития. Она проявляется в постоянном углублении профессиональных знаний, приобретении новых навыков, развитии личностных качеств и накоплении позитивного опыта. Интеграция всех составляющих способствует повышению мастерства, необходимого для успешного выполнения профессиональных задач.

Особое внимание уделяется фигуре советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями (далее – советник), чья задача состоит в создании благоприятных условий для социального становления ребенка, поддержки инициатив учеников, консолидации усилий субъектов воспитательной среды [2]. Как «универсальный» специалист он способствует усилению воспитательного компонента школы. Часто именно «универсальность» и вызывает противоречие между растущими требованиями к профессионализму советника и недостаточным уровнем системных знаний, умений и навыков. Чтобы эти проблемы не создавали значительных препятствий, важно своевременно находить эффективные способы их преодоления.

Вопросы подготовленности специалиста в области воспитания затрагивают Н.В. Антонов, О.А. Лаврентьева, Б.А. Дейч и другие авторы. Анализ работ позволил сделать вывод о том, что краеугольным камнем профессиональной компетентности советника выступает необходимость расширения ее границ «за пределы учебной и воспитательной работы в школе» [4]. С целью изучения особенностей подготовки советников было проведено фокусированное групповое интервью, участниками которого стали 123 советника директора по воспитанию. В ходе обсуждений были затронуты проблемы профессионального развития данной категории специалистов. Респондентов не ограничивали содержательной рамкой, позволяя диалогу развиваться естественным образом, но при этом получить максимум информации для анализа. Дополнительно было проведено 4 интервью с разными участниками для получения полных данных по исследуемому вопросу.

Результаты проведенного исследования показали следующее:

1. Советники отмечают наличие широкого спектра профессиональных задач, с которыми им приходится сталкиваться в процессе работы. Для их достижения необходимы междисциплинарные знания, умения и личностные качества – все, что позволит организовать эффективную работу в сфере воспитания. По мнению респондентов, такие компетенции связаны не только с координацией воспитательных действий, взаимодействием с общественными объединениями в рамках реализации воспитательных событий, всесторонней поддержкой инициатив обучающихся. Важно развитие коммуникаций и повышение эффективности воспитательной работы через применение современных медийных инструментов. Отмечена необходимость формирования управленческих навыков и знаний в области командного менеджмента. Несмотря на функционал психолога в школе советники понимают, что им также необходимо иметь общее представление о деструктивном поведении обучающихся, работе клубов медиации, буллинге и способах его предотвращения. Это поможет объединить усилия и поспособствовать решению проблем, возникающих в данном направлении в деятельности образовательной организации.

2. Участники фокус-группы убеждены в том, что профессиональное развитие советника – это залог результативности «навигатора» в условиях воспитательной среды школы. Сегодня воспитанию уделяется большое внимание, оно рассматривается как стратегический общенациональный приоритет в Российской Федерации. В этих условиях «навигатор детства» выступает в качестве проводника в мир возможностей, которые открывает государство для каждого ребенка. Решая задачи по объединению школьного коллектива в дружную команду, работая над выстраиванием личной траектории развития для каждого подростка без исключения, советник должен иметь персонализированную траекторию профессионального роста [6]. Интенсивный и многоаспектный ха-

раक्टर труда, трансформационный характер сферы образования и воспитания «как неотъемлемой его части» ставят советнику задачу по диагностике профессиональных дефицитов и их устранению в области воспитательных, проектировочных и управленческих компетенций [5].

3. Выполнение профессиональных задач советника тесно сопрягается с деятельностью иных специалистов в области воспитания в образовательной организации: заместитель директора по воспитательной работе, классные руководители, психолог, педагог-организатор, вожатый. Требуется систематизация этой работы в рамках единой воспитательной деятельности. Это также требует развития необходимых компетенций советника [1].

4. В качестве важной составляющей в «наборе» профессиональных компетенций советники отмечают опыт. С учетом того, что стаж работы в должности «навигатора» у 60% респондентов не более 1,5 лет, именно опыт является недостаточным для принятия рациональных решений с учетом особенностей конкретных ситуаций. Участники фокус-группы пришли к выводу о необходимости развития способности эффективно действовать даже в нестандартных обстоятельствах. Таким образом, респондентами обозначена важная роль опыта в расширении компетенций.

В результате работы фокус-группы сформировался круг проблем, которые необходимо учитывать для организации персонифицированного сопровождения развития компетенций в области воспитания и реализации профессионального потенциала советника. Полученные выводы послужили основой для инициирования интерактивных экспертных сессий, которые прошли в Омском государственном педагогическом университете в рамках семинара-практикума по теме «Психологические основы воспитания – теория и практика развития профессиональных компетенций специалистов сферы воспитания» для педагогов, осуществляющих подготовку специалистов по воспитанию и действующих советников. Обсуждались вопросы, связанные с подготовкой педагогов к воспитательной деятельности в программах профессионального дополнительного образования; формированием модели подготовки советников, в том числе в условиях бакалавриата; необходимостью разработки и внедрения комплекса образовательных и методических материалов с целью развития профессиональных компетенций советника средствами самообразования. В рамках экспертных сессий было организовано

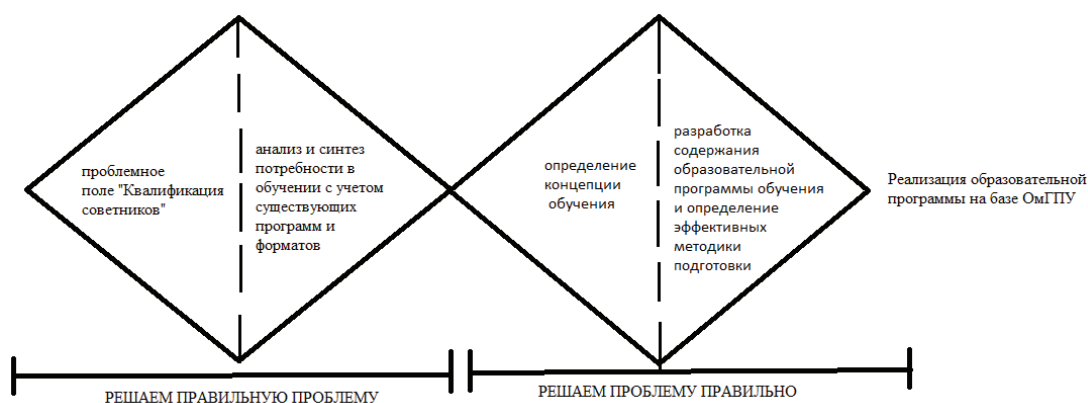


Рис. 1. Обобщенная схема процесса работы участников в условиях интерактивной площадки

обсуждение перспективных направлений развития воспитательных практик в образовательных организациях, особенностей выстраивания эффективных стратегий профессиональной деятельности специалистов сферы воспитания и др.

В задачи одного из треков входило определение эффективных методик подготовки советников для разработки и внедрения образовательных ресурсов. Целевую аудиторию составили советники директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Участники работали в группах по 3–5 человек в течение 40 минут. Для проведения использовались следующие методы и технологии:

- адаптированный под формат мероприятия метод дизайн-мышления: направлен на поиск решений с фокусом на потребностях участников, основывается на творческом и аналитическом подходе: методология помогает найти те идеи, которые ведут к лучшему решению выявленных проблем;
- причинно-следственная диаграмма (диаграмма Исикавы) – это графический инструмент, который можно применять для идентификации, исследования и отображения причин по обозначенной проблеме;
- креативная стратегия Уолта Диснея – методика, сочетающая, креативность, реализм и критическое мышление; проводится в форме ролевой игры, в основу которой заложена смена ролей участников, соответствующих каждому этапу: «мечтатель», «реалист», «критик», «наблюдатель»; это способствует рассмотрению решаемой задачи с разных точек зрения;
- метод стикеров для обратной связи и подведения итогов.

Интерактивная площадка объединила 67 советников. В проведении выделены три этапа, основанные на принципах методологии дизайн-мышления (рис. 1 на стр. 137).

#### **Этап I. Исследование и формирование целей.**

*Блок 1.1. Применение причинно-следственного анализа в управлении образованием советников* (рис. 2 на стр. 140): почему важна система непрерывного обучения советников? Каковы профессиональные дефициты советников? Моделирование факторов, влияющих на обучение советников, как успешной реализации профессиональных задач.

*Блок 1.2. Выбор проблемы, для которой нужно найти решение:* квалификационный «портрет» советника; учет стратегии развития воспитания в Российской Федерации; разработка формулы «озарения».

#### **Этап II. Выстраивание целей на основе идей.**

*Блок 2.1. Генерация идей:* проектирование тематики образовательного курса / краткосрочной программы повышения квалификации; критический взгляд и оценка вариантов; условия формата «карусели» командной работы.

*Блок 2.2. Презентация разработок:* выбор вариантов, получивших поддержку со стороны участников; обсуждение проектов; выявления эффективных методик обучения советников.

#### **Этап III. «Прототипирование» образовательного курса / краткосрочной программы повышения квалификации на основании предложенного варианта.**

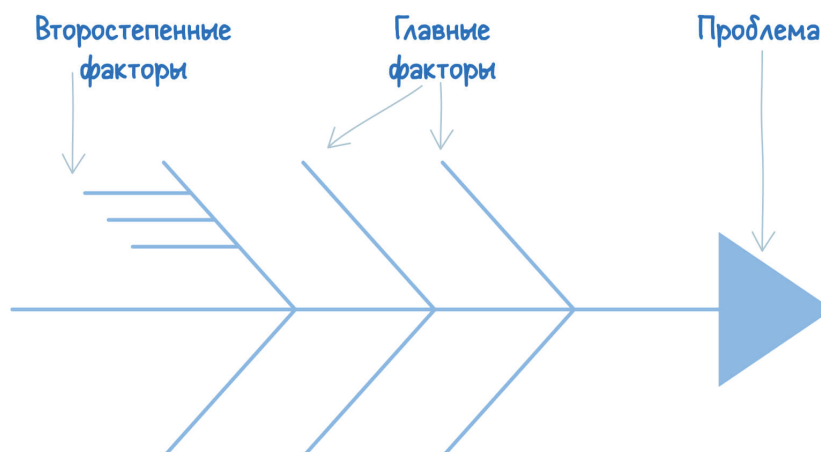
*Блок 3.1. Сопоставление точек зрения команды с предложенным вариантом:* рассмотрение содержания предложенного варианта участниками; групповая работа по оценке содержания на основании сопоставления разработок с предложенным вариантом; получение итогового варианта.

*Блок 3.2. Подведение итогов и обмен опытом:* обсуждение опыта использования предложенных методик в реальной практике; обратная связь участников о полезности мероприятий и возможностях использования предлагаемых образовательных ресурсов / краткосрочной программы повышения квалификации для профессионального развития советника; рекомендации по самообразованию.

Подробное описание этапов представлено в таблице (таб.).

Описание этапов работы интерактивной площадки

Название этапа	«ОСМЫСЛЕНИЕ»	«РАЗРАБОТКА»	«РЕАЛИЗАЦИЯ»
Описание	Этап исследования потребностей советников в обучении и формирования цели по разработке образовательных ресурсов и определения эффективных инструментов профессионального развития.	Этап генерации идей по разработке содержания программы обучения и выявления эффективных методик профессионального развития для применения в процессе повышения квалификации.	Этап «прототипирования» и оценки результатов на основании сопоставления разработок с предложенным вариантом образовательного курса.
Процесс	Изучение потребностей советников в обучении как необходимость получения новых знаний и компетенций для успешной реализации профессиональных задач.	Определение блока вопросов, которые должны найти отражение в содержании программы обучения для успешной реализации профессиональных задач.	Соотнесение полученного в результате предыдущего этапа командной работы с тематикой, определенной экспертной группой, осуществляющей подготовку специалистов в области воспитания.
Виды деятельности участников	Составление причинно-следственной диаграммы (рис. 2 на стр. 140). Выбор проблемы, для которой нужно найти решение, в формате: [у советника] есть [образовательная], потому что [озарение] (материалы презентации).	Формирование команд. Генерирование и презентация идей по разработке содержания программы обучения и выявление эффективных методик для применения в процессе повышения квалификации.	На основании примерного варианта содержания образовательного курса команды соотносят собственные результаты с «эталоном»: формируется общее видение относительно содержания программы повышения квалификации.
Направления работы модератора площадки	Установка на работу. Организация общего обсуждения проблем и образовательных потребностей советников, фиксация ответов участников в формате причинно-следственной диаграммы.	Объединение участников в команды. Организация поэтапной работы команд по методике генерации идей У. Диснея. Фиксация идей команд на флипчарте с организацией их последующей оценки.	Создание условий для совместной деятельности. Организация обсуждения по методу стикеров для обратной связи и подведения итогов.



**Рис. 2.** Карта выявления причинно-следственных связей потребности советников в развитии профессиональных компетенций

Применение причинно-следственного анализа осуществлялось в рамках следующей проблемы: недостаточный уровень профессиональной подготовки советников директора по воспитанию для успешной реализации профессиональных задач в условиях развития воспитательной системы. В результате определены профессиональные дефициты советников: развитие компетенций, связанных с оказанием помощи субъектам воспитательной среды для конструктивного взаимодействия в условиях единой воспитательной деятельности; с грамотным представлением себя, преодолевая сомнения и возражения; умением справляться с критикой и укреплять собственную стрессоустойчивость. Отмечена необходимость владения навыками эффективного построения команды за счет использования ряда технологий, направленных на повышение взаимодействия участников группы, улучшение коммуникации и достижение общих целей воспитания в школе. Также советники хотят улучшить свои профессиональные навыки по организации успешного взаимодействия с детьми и молодежью посредством современных медиаформатов, активного присутствия в социальных сетях и онлайн-сообществах, грамотного медиасопровождения мероприятий и разработки эффективных медиапланов.

Далее, основываясь на полученных результатах, была подготовлена и проведена экспертная панель, в которой приняли участие специалисты регионального ресурсного центра и муниципальных координаторов проекта «Навигаторы детства» Омской области. Вместе с представителями ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», являющимися экспертами программы подготовки советников, образована группа для совместной разработки программы повышения квалификации специалистов по воспитанию [3]. Используя аналитические и информационные материалы, подготовленные организаторами проектирования траекторий профессионального развития советников в Омской области, определено содержание программы краткосрочного повышения квалификации. Первый блок вопросов направлен на собственное профессиональное развитие, самосовершенствовании и личностный росте. Такой подход подразумевает постоянное обучение новым методикам, расширение кругозора, повышение квалификации, изучение передовых практик и рефлексии собственного опыта советника. Второй блок затрагивает вопросы, связанные с активным участием советника в формировании позитивной воспитательной среды образовательного учреждения. Спе-

циалист ориентирован на содействие успешной социализации школьников, поддержку и реализацию воспитательных программ и пр. Третий блок рассматривает профессиональную деятельность советника в сфере воспитания, охватывая комплекс задач, включающих развитие партнерских взаимоотношений с субъектами воспитания, вовлечение обучающихся в активные процессы, формирование их лидерских качеств и коммуникативной компетенции. В центре внимания находится организация воспитательной среды, укрепление межличностных связей, интеграция инновационных методик и инструментов, таких как наставничество, игра и другие интерактивные форматы.

Полученные выводы основаны на результатах проведенных экспертных сессий и интерактивных площадок, где советники активно участвовали в дискуссиях и выработке рекомендаций по совершенствованию профессионального развития данной категории педагогических работников. Эти мероприятия позволили выявить ключевые направления работы, важные для поддержания высокого уровня профессиональной компетентности и эффективности в воспитательном процессе.

### Список литературы

1. Антонов Н.В. Подготовка советников директора по воспитанию к взаимодействию с детскими общественными объединениями в системе повышения квалификации // Воспитание и социализация в социально-культурном измерении. СПб., 2023. С. 246–257.
2. Бетильмерзаева М.М., Мусханова И.В. Стратегический статус советника директора по воспитанию в современной школе: взгляд обучающихся и их родителей // ПНиО. 2023. №2(62). С. 330–350.
3. Гешко О.А., Соловьева Т.О. Содержание программы дополнительного профессионального образования советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Казанская наука. 2025. №7. С. 166–169.
4. Лаврентьева О.А. Компетентностная модель деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Социально-политические исследования. 2023. №3 (20). С. 110–124.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=504994&ysclid=mn1yqt5sni973524201> (дата обращения: 19.10.2025).
6. Фролова С.В., Аксенов С.И., Зулхарнаева А.В. Траектории профессионального развития советника директора по воспитанию и механизмы их реализации // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №85-1. С. 354–357.

\* \* \*

1. Antonov N.V. Podgotovka sovetnikov direktora po vospitaniyu k vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob»edineniyami v sisteme povysheniya kvalifikacii // Vospitanie i socializaciya v social'no-kul'turnom izmerenii. SPb., 2023. S. 246–257.
2. Betil'merzaeva M.M., Muskhanova I.V. Strategicheskij status sovetnika direktora po vospitaniyu v sovremennoj shkole: vzglyad obuchayushchihsya i ih roditelej // PNiO. 2023. №2(62). S. 330–350.
3. Geshko O.A., Solov'eva T.O. Soderzhanie programmy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob»edineniyami // Kazanskaya nauka. 2025. №7. S. 166–169.
4. Lavrent'eva O.A. Kompetentnostnaya model' deyatel'nosti sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob»edineniyami // Social'no-politicheskie issledovaniya. 2023. №3 (20). S. 110–124.
5. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 №273-FZ. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=504994&ysclid=mn1yqt5sni973524201> (data obrashcheniya: 19.10.2025).
6. Frolova S.V., Aksenov S.I. Zuhlarnaeva A.V. Traektorii professional'nogo razvitiya sovetnika direktora po vospitaniyu i mekhanizmy ih realizacii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2024. №85-1. S. 354–357.

***Modern challenges of professional competence of Adviser to Director for Education and Interaction with Children's Public Associations***

*The methods and results of studying the issues of professional competence of the Adviser to Director for Education and Interaction with Children's Public Associations are represented. The professional deficiencies and the content of the program of short dated advanced training are defined. It is concluded about the personalized support of the development of professional competencies in the sphere of education and the implementation of professional potential of adviser.*

**Keywords:** *Adviser to Director for Education and Interaction with Children's Public Associations, professional competence, education, professional deficiencies, advanced training.*

(Статья поступила в редакцию 04.11.2025)

**У.И. ФЕДЮШИНА**  
Елец

**ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ  
В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Внедрение модели воспитательной работы в инклюзивной образовательной организации имеет точные и структурированные этапы. Реализация определенных задач на каждом из представленных в исследовании этапов характеризуется рядом миссий. Полученные данные в соответствии с критериями, представленными в исследовании, показывают эффективность содержания воспитательной работы, развитие целостной воспитательной среды, ориентированной на детей с ООП.*

*Ключевые слова: инклюзивное образование, воспитание, особые образовательные потребности, психолого-педагогическое сопровождение, воспитательная работа, образовательная организация, социализация.*

Ведущей частью структурированного образовательного процесса является совершенствование процесса воспитания как одного из основных направлений деятельности в школе. В связи с этим акцент делается на повышении общественной значимости воспитания, формировании у обучающихся общественно ценных моделей поведения и создании условий, способствующих приоритету воспитания в образовательном процессе.

Процесс совместного воспитания нормотипичных обучающихся и детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) требует создания определенных педагогических условий.

В исследованиях С.В. Алехиной представлено, что воспитательная работа в инклюзивном пространстве в сочетании с обучением, позволяет максимально включить детей с ООП в академический процесс. Важно отметить, что инклюзивное воспитание является сложным и многогранным процессом, который возможен лишь при активном взаимодействии всех участников воспитательного процесса: специалистов психолого-педагогической службы, родителей и обучающихся [2].

Т. Бут отмечал, что процесс воспитания подразумевает управление индивидуальным развитием детей с особенностями развития и нормотипичных детей (личностная инклюзия) в контексте воспитательной среды и системы образовательной организации [4].

Анализ психолого-педагогической, специальной литературы позволяет нам сделать вывод об ограниченном количестве исследований, посвященных вопросам организации инклюзивного воспитательного процесса.

**Цель** исследования – разработка и частичная апробация содержания воспитательной работы в инклюзивной образовательной организации, создание и развитие целостной воспитательной среды, ориентированной на детей с ООП. Эта среда призвана способствовать формированию личности и обеспечивать равные возможности для получения дополнительных ресурсов, включая социализацию и адаптацию в современном обществе.

**Задачи исследования:**

1. Теоретическое обоснование содержания воспитательной работы в инклюзивной образовательной организации.
2. Эмпирическая оценка содержания модели воспитательной работы в инклюзивной образовательной организации.

*Научная новизна* исследования определяется разработкой содержания модели воспитательного процесса в инклюзивной образовательной организации.

*Теоретическая значимость исследования* определяет рассмотрение воспитательного процесса в инклюзивном пространстве для детей с особыми образовательными потребностями. Исследования такого рода также могут показать важность включения каждого в общество в целом, создания основы для разработки эффективных стратегий воспитания, способствующих полноценной социализации и развитию независимо от его специфических особенностей.

*Практическая значимость исследования* заключается в апробации предложенной модели воспитательной работы в инклюзивной образовательной организации; оценки условий эффективности воспитательного процесса; возможности использования модели воспитательной работы в других образовательных организациях.

*Методология* исследования выстраивается на основе качественной и количественной оценки эффективности реализации модели воспитательной работы в инклюзивной образовательной организации. В основных критериях эффективности представленной модели инклюзивной воспитательной работы выделены ожидаемые результаты и условия их реализации.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ СШ №1 им. М.М. Пришвина г. Ельца. С 2024 года Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №1 имени М.М. Пришвина» города Ельца участвует в федеральном проекте Министерства просвещения Российской Федерации. Школа выступает в качестве пилотной площадки для апробации модели инклюзивной общеобразовательной организации и разработки критериев оценки ее эффективности. Данное образовательное учреждение реализует ряд образователь-

ных программ, в том числе и адаптированные для детей с расстройством аутистического спектра, умственной отсталостью, задержкой психического развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата, тяжелыми нарушениями речи. Обучающиеся по адаптированным программам успешно посещают инклюзивные классы. Индивидуализация образовательных программ и разработка индивидуальных образовательных маршрутов способствуют результативному включению «особенных» учащихся в детский коллектив нормотипичных сверстников. В исследовании приняли участие обучающиеся младшего школьного возраста 3-х и 4-х инклюзивных классов. Из них в МБОУ СШ №1 им. М.М. Пришвина 23% от общего количества обучающихся имеют статус по заключению и рекомендациям Центральной психолого-медико-педагогической комиссии ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

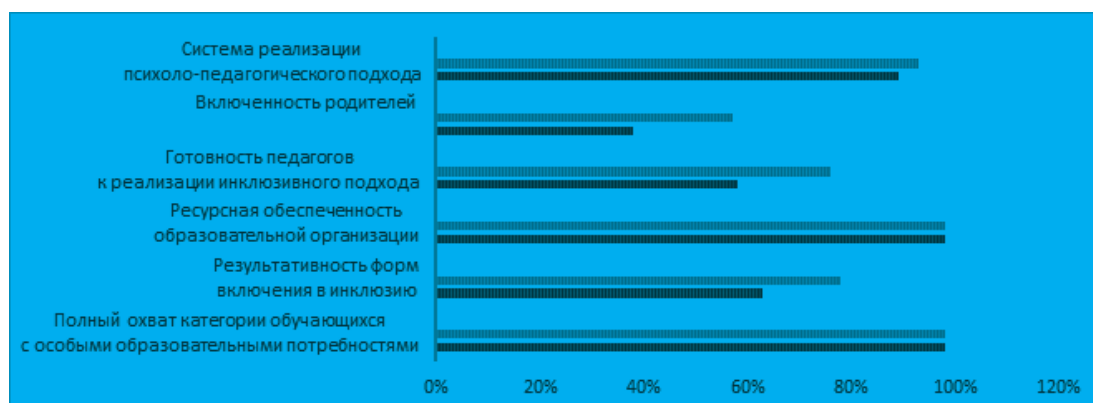
Проблема инклюзивного образования изучается достаточно активно. В научной литературе есть много работ, посвященных представленной теме. Авторы, занимающиеся этим вопросом, обычно исследуют различные аспекты инклюзивного образования, такие как методы работы с детьми с особыми потребностями, подготовка учителей, создание инклюзивной среды и т.д. Большинство ученых проводят исследования, основываясь на своем практическом опыте работы в инклюзивных группах, делятся своими рекомендациями и лучшими практиками по повышению качества образования в инклюзивной среде.

Согласно Д.В. Зайцеву, инклюзивное образование – это практический подход к обучению и воспитанию, который предполагает активное «включение» детей с различными нарушениями в образовательные и воспитательные коллективы, где присутствуют и дети без таких нарушений [9]. В результате своего исследования процесса социального взаимодействия в инклюзивных детских садах О.П. Гаврилушкина подчеркнула, что воспитание должно быть ориентировано на формирование готовности к конструктивному взаимодействию со сверстниками [7]. И.В. Вачков предложил трехэтапную модель, направленную на создание условий для успешного взаимодействия младших школьников с детьми с ОВЗ. Модель также способствует формированию толерантности у здоровых детей к их особым сверстникам, опираясь на развитие социально значимых мотивов в рамках ведущей деятельности [6]. Исследования И.В. Вачкова, О.П. Гаврилушкиной, Н.Н. Михайловой и других психологов акцентируют внимание на ключевых аспектах инклюзивного воспитания. Они показывают, насколько важны особенности взаимодействия, общения и межличностных отношений в детском коллективе, когда в него интегрируется ребенок с ограниченными возможностями здоровья [5]. С.О. Брызгалова, Н.В. Ермолина, Т.Г. Зубарева, В.И. Трофимова и их коллеги утверждают, что процесс формирования нравственных взаимоотношений между школьниками в условиях инклюзивного образования находится под значительным влиянием профессиональной компетентности педагогов в области инклюзивного воспитания, а также отношением родителей к идее совместного обучения здоровых детей и их сверстников с особыми потребностями [3]. Т.В. Фурьева считает, что для успешной реализации инклюзивного воспитания важно, чтобы оно было глубоко интегрировано в профессиональное мышление педагогов [11]. С.А. Алейникова и Н.Д. Шматко констатируют, что проблема потенциального негативного влияния инклюзивного образования на участников образовательного процесса, не имеющих особых потребностей, и их законных представителей остается нерешенной [1].

Планирование воспитательной работы в образовательной организации начинается с проектирования модели воспитательной системы. Эта модель формируется с учетом таких ключевых аспектов, как тип школы, ее ресурсный потенциал, характеристики обучающихся и педагогов, а также социокультурные ожидания. Опираясь на исторический и современный опыт, О.Г. Ерофеева определила общие характеристики и принципы, лежащие в основе успешного функционирования школ, включая инклюзивные. Эти

План действий по внедрению модели воспитательной работы в инклюзивной образовательной организации

Направления работы	
<b>Блок 1.</b> Развитие личностного потенциала обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также создание условий для реализации комплексного подхода к решению задач, ориентированных на дальнейшее формирование индивидуальности каждого ребенка.	
1	Определение лица, отвечающего за выполнение и исполнение реализуемой воспитательной работы.
2	Разработка критериев оценки результатов реализации воспитательной работы.
3	Разработка плана методической поддержки педагогов по различным вопросам реализации воспитательной работы.
<b>Блок 2.</b> Обеспечение функционирования и разработка воспитательной работы для последующего формирования личности у каждого обучающегося.	
1	Организация и реализация позитивных взаимоотношений всех участников образовательного процесса.
2	Определение потребности в личностном развитии каждого ребенка с особыми образовательными потребностями.
3	Информационная наполняемость личностных возможностей каждого участника воспитательного процесса, направленного на воспитание личности в целом.
<b>Блок 3.</b> Определение ресурсов для разработки новой модели воспитательной работы, направленной на дальнейшее развитие личности каждого обучающегося.	
1	Организация повышения квалификации работников и специалистов психолого-педагогического сопровождения по вопросам личностного воспитания детей.
2	Диагностика воспитательных потребностей обучающихся. Разработка индивидуальных образовательных траекторий по воспитательным направлениям.
<b>Блок 4.</b> Организация методической, научно-методической и воспитательной поддержки детей, ориентированной на развитие их личности.	
1	Определение мотивации к воспитанию у обучающихся.
2	Готовность к воспитательному процессу.
3	Систематизация и распространение успешного опыта воспитательной работы посредством участия в конкурсах, конференциях, онлайн-мероприятиях и событиях муниципальной и региональной образовательной системы.
<b>Блок 5.</b> Создание концепции взаимодействия с родителями (законными представителями) и семьями учащихся в рамках реализации новой модели воспитательной работы, ориентированной на формирование личности.	
1	Уведомление родителей (законных представителей) о внедрении новой воспитательной работы, ориентированной на развитие личности.



**Рис.** Анализ результативности использования модели воспитательной работы в МБОУ СШ №1 им.М.М. Пришвина

школы, независимо от обстоятельств, эффективно справляются с ключевыми задачами: развитием и социализацией учеников, обеспечением социальной защиты и психологического благополучия, а также созданием условий для самоопределения и самореализации как в школьные годы, так и в дальнейшей жизни. Подобные школы характеризуются наличием сформированной воспитательной системы. Несмотря на уникальность каждой такой системы, отражающей индивидуальность учеников, в них прослеживаются общие и специфические черты, подобно тому, как в индивидуальном развитии человека проявляются общие закономерности психофизического роста [8].

На основании анализа и диагностики воспитательной работы нами были выделены критерии оценки организации воспитательной деятельности: полный охват категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, результативность форм включения в инклюзию, ресурсная обеспеченность образовательной организации, готовность педагогов к реализации инклюзивного подхода, включенность родителей, система реализации психолого-педагогического подхода.

В результате проделанной работы, был предложен план по внедрению модели воспитательной работы в инклюзивной образовательной организации (таб. 1 на стр. 145).

Таким образом, школьная инклюзивная воспитательная система представляет собой многогранную структуру, где отдельные элементы тесно связаны между собой. Именно управленческий аппарат школы обеспечивает целостность этой системы, объединяя ее компоненты. Изучение структуры и общих принципов формирования, эволюции и работы подобных систем легло в основу теории воспитательных систем. К данным положениям относятся: наличие единого воспитательного коллектива, существование системообразующей связи, интеграция учебной и внеучебной деятельности, прохождение в своем развитии четырех основных этапов («становление системы, отработка структуры и содержания деятельности, функционирование в оптимальном режиме, обновление или перестройка»); организация жизнедеятельности воспитательной системы на принципе событийности, эмпирический и концептуальный пути создания воспитательной системы, ведущая роль в концептуальном развитии «команды директора» [10].

Предложенный план по внедрению модели воспитательной работы в инклюзивные образовательные организации имеет результативность (рис.).

Анализ полученных данных показал, что результаты по ряду критериев увеличились на несколько процентов во всех образовательных организациях (таб. 2).

Таблица 2

**Анализ данных по системе реализации психолого-педагогического подхода, включенности родителей и готовности педагогов**

Название образовательной организации	Критерий					
	Система реализации психолого-педагогического подхода		Включенность родителей		Готовность педагогов к реализации инклюзивного подхода	
	Сентябрь	Декабрь	Сентябрь	Декабрь	Сентябрь	Декабрь.
МБОУ СШ №1 им. М.М. Пришвина г. Ельца	82 %	86 %	38%	58%	58%	78%

Анализ результатов обследования по критериям ресурсная обеспеченность образовательной организации, результативность форм включения в инклюзию, полный охват категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья также показ положительный результат (таб. 3).

Таблица 3

**Анализ данных по ресурсной обеспеченности, результативности и полному охвату категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья**

Название образовательной организации	Критерий					
	Ресурсная обеспеченность образовательной организации		Результативность форм включения в инклюзию		Полный охват категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	
	Сентябрь	Декабрь	Сентябрь	Декабрь	Сентябрь	Декабрь
МБОУ СШ №1 им. М.М. Пришвина г. Ельца	98 %	98 %	62%	78%	98%	98%

### Список литературы

1. Алейникова С.А. Отношение педагогов и родителей к интегрированному обучению детей с нарушением слуха // Научно-методический журнал. 2005. №5. С. 19–30.
2. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. 2014. №1. С. 5–16.
3. Брызгалова С.О. Актуальные проблемы подготовки педагогических кадров к реализации инклюзивного образования в Свердловской области. Педагогическое образование в России. 2017. №11. С. 127–131.
4. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие. М., 2007.

5. Вачков И.В., Вачкова С.Н. Факторы образовательной среды и психологическое здоровье школьников // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2018. №50. С. 73–86.
6. Вачков И.В. Форум, посвященный инклюзивному образованию [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2015. Т. 4. №2. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2015/n2/Vachkov.shtml> (дата обращения: 08.01.2025).
7. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. Книга для воспитателя. М., 2005.
8. Ерофеева О.Г. Организация воспитательной работы в современной школе: педагогические ресурсы: учебное пособие. Владимир, 2021.
9. Зайцев Д.В. Теория и практика аргументации: учебное пособие. М., 2010.
10. Козырева О.А. Проблемы инклюзивного образования: учебное пособие для вузов. М., 2023.
11. Фуряева Т.В. Социальная инклюзия: учебное пособие для вузов. М., 2023.

\* \* \*

1. Alejnikova S.A. Otnoshenie pedagogov i roditel'ej k integrirovannomu obucheniju detej s narusheniem sluha // Nauchno-metodicheskij zhurnal. 2005. №5. S. 19–30.
2. Alekhina S.V. Principy inklyuzii v kontekste razvitiya sovremennogo obrazovaniya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. №1. С. 5–16.
3. Bryzgalova S.O. Aktual'nye problemy podgotovki pedagogicheskikh kadrov k realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya v Sverdlovskoj oblasti. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2017. №11. S. 127–131.
4. But T., Ejnskou M. Pokazateli inklyuzii: prakticheskoe posobie. М., 2007.
5. Vachkov I.V., Vachkova S.N. Faktory obrazovatel'noj sredy i psihologicheskoe zdorov'e shkol'nikov // Vestnik PSTGU. Seriya IV: Pedagogika. Psihologiya. 2018. №50. S. 73–86.
6. Vachkov I.V. Forum, posvyashchennyj inklyuzivnomu obrazovaniyu [Elektronnyj resurs] // Klinicheskaya i special'naya psihologiya. 2015. Т. 4. №2. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2015/n2/Vachkov.shtml> (data obrashcheniya: 08.01.2025).
7. Gavrilushkina O.P., Sokolova N.D. Vospitanie i obuchenie umstvenno otstalyh doshkol'nikov. Kniga dlya vospitatelya. М., 2005.
8. Erofeeva O.G. Organizaciya vospitel'noj raboty v sovremennoj shkole: pedagogicheskie resursy: uchebnoe posobie. Vladimir, 2021.
9. Zajcev D.V. Teoriya i praktika argumentacii: uchebnoe posobie. М., 2010.
10. Kozyreva O.A. Problemy inklyuzivnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya vuzov. М., 2023.
11. Furyaeva T.V. Social'naya inklyuziya: uchebnoe posobie dlya vuzov. М., 2023.



### ***The specific features of introduction of model of educational work in inclusive educational institution***

*The introduction of the model of educational work in inclusive educational institutions has definite and structured stages. The realization of particular tasks at each of the stages presented in the study is characterized by a number of missions. The data, obtained in accordance with the criteria, that are demonstrated in the study, show the efficiency of the content of educational work and the development of the holistic educational environment, focused on the children with special educational needs*

**Keywords:** *inclusive education, upbringing, special educational needs, psychological and pedagogical support, educational work, educational institution, socialization.*

(Статья поступила в редакцию 13.11.2025)

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

**В.О. ЕГОРОВ,  
Н.А. ТАРАСЮК**  
Курск

## СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Дается многоаспектная характеристика понятия «методическая терминология» с учетом сфер ее теоретического и практического применения. Представлены основные направления деятельности будущих учителей иностранного языка, обеспечивающие овладение наиболее значимыми категориями и понятиями современной методики преподавания иностранных языков. Исследование отражает алгоритм освоения профессионально-ориентированной терминологии.*



*Ключевые слова: будущий учитель иностранного языка, профессионально-ориентированная терминология, содержание обучения профессионально-ориентированной терминологии, алгоритм обучения, педагогические условия.*

Современная образовательная парадигма, ориентированная на компетентностный подход, определяет необходимость проектирования целей обучения на основе анализа требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. В контексте подготовки будущих учителей иностранных языков по программе 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» можно выделить следующие ключевые цели обучения:

1. Формирование личности педагога, обладающего целостным научным мировоззрением и развитой гражданской позицией, способного к эффективной межличностной и межкультурной коммуникации на русском и иностранных языках, готового к толерантному взаимодействию в поликультурной команде и владеющего сформированными навыками автономии в профессиональном росте через самоорганизацию и самообразование;

2. Развитие профессиональной идентичности педагога, осознающего социальную значимость своей профессии и мотивированного к ее осуществлению, реализующего образовательный процесс с учетом возрастных, психофизических и индивидуальных (включая особые образовательные потребности) характеристик обучающихся, а также готового к комплексному психолого-педагогическому сопровождению в рамках существующих нормативно-правовых норм;

3. Подготовка специалиста, готового к реализации образовательных программ по иностранным языкам с применением современных методов, технологий обучения и диагностики, способного не только достигать предметных результатов, но и решать задачи воспитания, духовно-нравственного развития, используя потенциал образовательной среды, а также организовывать сотрудничество и педагогическое сопровождение социализации обучающихся [7].

Для достижения поставленных целей образовательная программа готовит будущих бакалавров к осуществлению ключевых видов профессиональной деятельности, среди которых выделяются:

1. *Педагогическая деятельность*, включающая изучение возможностей, потребностей и достижений обучающихся; осуществление процесса обучения и воспитания в соответствии с требованиями ФГОС; формирование образовательной среды, в том числе с использованием информационных технологий и др.;

2. *Проектная деятельность*, которая предполагает проектирование содержания образовательных программ и современных педагогических технологий с учетом задач воспитания и развития личности, а также проектирование траектории собственного профессионального роста и карьеры;

3. *Научно-исследовательская деятельность*, направленная на постановку и решение исследовательских задач в области образования, интеграцию методов научного исследования в профессиональную практику;

4. *Культурно-просветительская деятельность*, заключающаяся в изучении и формировании культурных потребностей детей и взрослых, организации культурного пространства, а также разработке и реализации соответствующих просветительских программ для различных социальных групп [Там же].

Успешное решение поставленных задач напрямую зависит от уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетенции, стержневым компонентом которой выступает владение специальной педагогической терминологией. Именно терминологический аппарат служит для будущего специалиста основным инструментом познания, проектирования, исследования и коммуникации во всех обозначенных сферах. Без точного и свободного использования профессионального языка невозможно ни полноценное взаимодействие с коллегами и участниками образовательного процесса, ни грамотное оформление результатов собственной проектной и исследовательской деятельности.

Однако, как показывают современные исследования и педагогические наблюдения [2], проблема овладения отраслевой терминологией остается острой не только на этапе бакалавриата, но и в практике работающих учителей. Трудности, связанные с пониманием, дифференциацией и адекватным применением специальных терминов, ведут к снижению качества профессиональной коммуникации, формализации педагогического мышления и, как следствие, к ухудшению общего качества учебно-воспитательного процесса.

В этом контексте актуальность настоящего исследования обусловлена насущной необходимостью поиска эффективных средств и методов формирования терминологической грамотности. **Целью** исследования является теоретическое обоснование и методическое наполнение процесса обучения профессионально-ориентированной терминологии будущих учителей иностранного языка. Для ее достижения в работе решаются следующие задачи:

1. Представить комплексный междисциплинарный анализ содержания понятия «терминология», рассматриваемого в философском, лингвистическом, психологическом, педагогическом и методическом аспектах.

2. Выявить и охарактеризовать специфические особенности освоения терминологического аппарата бакалаврами педагогического образования в контексте занятий по иностранному языку.

Понятие «терминология» обладает специфическим содержанием в зависимости от области знания. В лингвистике терминология рассматривается как совокупность терминов и основная часть метаязыка этой науки. Она представляет собой не единую систему, а «систему систем», отражающую особенности различных национальных традиций, научных школ и авторских концепций [3]. Терминология в психологии представля-

ет собой набор специфических терминов и фраз для описания и анализа человеческого сознания, поведения и психических процессов [5]. В философии терминология рассматривается как специальный язык, совокупность искусственных знаков (*termini technici*), используемых в науке и искусстве, которые из-за своей многозначности требуют учета соответствующего контекста и аспектов рассмотрения [6].

С методической точки зрения понятие «терминология» понимается Е.И. Пассовым как система понятий, категорий, универсалий и концептов, являющаяся «зеркалом науки» и ее точным инструментом познания. Согласно этой точке зрения, все содержание науки сводится к терминам в их взаимосвязях, которые задаются определениями. Это подчеркивает фундаментальную, системообразующую роль терминологии в структурировании научного знания и педагогической практики [4].

В контексте методики преподавания иностранных языков владение профессиональной терминологией перестает рассматриваться только с теоретических позиций и становится практическим инструментом, обеспечивающим эффективность профессиональной коммуникации педагога. Профессиональная терминология пронизывает все речевые функции учителя иностранного языка. Она используется для объяснения нового материала (грамматических явлений, фонетических правил), инициации общения на целевом языке, запроса и представления информации, выражения критики и похвалы, а также формулирования отношения к высказываниям или действиям студентов [8]. Без точного владения терминологическим аппаратом реализация этих функций становится поверхностной и методически несостоятельной.

Применение методической терминологии не ограничивается рамками урока. В учебной речи (на занятии) она является основой для формулирования целей, задач и инструкций. Во внеучебной деятельности, такой как проектная работа, культурно-просветительские мероприятия, дискуссионные клубы, терминология служит связующим звеном между академическими знаниями и реальной коммуникацией, способствуя формированию целостной профессиональной среды.

К ключевым терминам, которые важно знать учителям иностранных языков в контексте профессионально-ориентированной деятельности, необходимо отнести:

- базовые категории методики: *цель* (идеальный образ результата образования), *средства* (инструменты для достижения цели, операционные и материальные), *способы* (как осуществляется действие, могут быть качественные, количественные, организационные), *условия* (внутренние и внешние факторы, влияющие на процесс) и *адекватность* (соответствие средств, способов и условий цели);

- понятия-цели: *иноязычное образование* (процесс развития личности через овладение иноязычной культурой, в отличие от «обучения языку»), *развитие индивидуальности* (главная метацель, включающая познавательный, развивающий, воспитательный и учебный аспекты) и *диалог культур* (способ взаимодействия, основанный на взаимопонимании, уважении ценностей другой культуры);

- понятия-средства: *иноязычная культура* (содержание образования, включающее культуроведческий, психологический, педагогический и социальный аспекты) и *упражнение* (основное деятельностное средство, обладающее целью, способами, условиями и организацией);

- технологические понятия: *прием* (единица учебного воздействия, интеграция средств, способов и условий), *метод* (система принципов, направленных на овладение видом речевой деятельности) и *коммуникативность* (способ организации образования, моделирующий реальное общение);

- принципы коммуникативного иноязычного образования: *овладение культурой через общение*, *комплексность* (взаимосвязь аспектов), *речемыслительная активность* и *самостоятельность*, *индивидуализация*, *функциональность*, *ситуативность* и *новизна*;

- универсалии: *уровень* (универсальная категория, применяемая к умениям, навыкам, культуре, профессионализму учителя и др.);
- концепты: *Homo moralis* («человек нравственный» – идеальная цель образования) и *взаимопонимание* (результат диалога культур, основанный на ценностях, эмпатии, сотрудничестве) [4].

Будущим бакалаврам следует знать и уметь применять термины, связанные с целью, содержанием, средствами и технологиями иноязычного образования, поскольку они формируют основу для проектирования современного урока, ориентированного на развитие личности ученика, а не только на формирование языковых навыков.

В рамках данного исследования профессиональная терминология педагога анализируется как элемент научного педагогического дискурса. Под этим дискурсом понимается целостная коммуникативная система, которая объединяет специалистов в области методики преподавания иностранных языков в процессе решения исследовательских и практических задач [1].

Ключевыми признаками такого дискурса выступают: диалогический характер, логическая стройность и содержательная целостность, ориентация на научные и социокультурные нормы.

Содержательно дискурс формируется вокруг актуальных проблем, соответствующих профессиональной деятельности в сфере языкового образования. Он реализуется в двух основных формах: личностный дискурс (неформальное профессиональное общение) и институциональный дискурс (официальное обсуждение научно-методических вопросов).

Обучение профессионально-ориентированной терминологии у будущих учителей иностранного языка должно быть организовано по следующему алгоритму:

1. *Теоретико-ознакомительный этап.* Студенты знакомятся с ключевыми методическими концепциями и современными технологиями преподавания через лекции и анализ учебной литературы. Цель – заложить фундамент системы профессиональных понятий.

2. *Подготовительно-аналитический этап.* Студенты выполняют упражнения, направленные на отбор и систематизацию информации для будущих выступлений, анализ структуры профессиональных текстов, освоение лексико-грамматических особенностей научного стиля, развитие навыков точной интонации и стилистического оформления высказываний.

3. *Тренировочно-моделирующий этап.* Обучающиеся выполняют условно-речевые упражнения, позволяющие отработать построение профессиональных высказываний – как кратких реплик, так и развернутых монологов в рамках профессионального общения.

4. *Практико-творческий этап.* Студенты участвуют в речевых ситуациях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности: обсуждают методические проблемы, аргументируют свою точку зрения, самостоятельно решают учебно-методические задачи средствами профессиональной терминологии.

Данная последовательность обеспечивает поэтапное формирование у будущих педагогов способности грамотно и эффективно использовать профессиональную терминологию в различных условиях коммуникации.

Для формирования профессионально-ориентированной методической терминологии у будущих учителей иностранного языка необходима структурированная система заданий, выстроенная по принципу возрастания сложности и самостоятельности.

1. *Аналитические задания (восприятие и осознание).* Цель – сформировать четкое понимание содержания термина, его признаков и связей с другими понятиями. Например, «Просмотрите видеотрегмент урока. Составьте глоссарий из 5–7 ключевых мето-

дических терминов, которые точно описывают наблюдаемые действия учителя (напр., “речевая зарядка”, “условно-речевое упражнение”, “обратная связь”»).

2. *Сравнительно-сопоставительные задания.* Цель – показать вариативность и эволюцию терминосистемы в разных научных парадигмах и национальных методиках. Например, «Сравните англоязычный термин “scaffolding” и русскоязычные аналоги (“поддерживающее обучение”, “методическая поддержка”). Определите смысловые нюансы и контексты уместного употребления каждого варианта».

3. *Репродуктивные задания (с опорой).* Цель – отработать точное и уместное употребление термина в заданном контексте. Например, «Закончите предложения, выбрав подходящий термин из предложенного списка: “Формирование лексического навыка проходит через этапы имитации, подстановки и ... (трансформации / интерпретации)”».

4. *Продуктивные задания (без опор).* Цель – сформировать навык самостоятельного и свободного оперирования терминологией в профессиональной речи. Например, «Дайте развернутый комментарий к тезису: “Использование *информационно-коммуникационных технологий* повышает *мотивацию* учащихся, но требует от учителя тщательного отбора *адекватных средств*”. Раскройте значение выделенных терминов в контексте высказывания».

5. *Творческие (проектные) задания.* Цель – научить интегрировать терминологический аппарат в решение практических профессиональных задач. Например, «Разработайте фрагмент технологической карты урока на тему “Мой город”. В карте обоснуйте выбор приемов, видов упражнений и средств обучения с точки зрения принципов коммуникативности и индивидуализации».

6. *Рефлексивно-корректировочные задания.* Цель – развить умение критически оценивать и редактировать профессиональную речь – как свою, так и чужую. Например, «Проанализируйте предложенный фрагмент студенческого выступления. Найдите и исправьте терминологические ошибки (подмена понятий, использование жаргонизмов, неточность дефиниций). Предложите свой, корректный вариант».

Эффективное формирование терминологической компетенции у бакалавров педагогического образования обеспечивается реализацией комплекса взаимосвязанных педагогических условий.

1. Интеграция всех аспектов иноязычного образования в процессе овладения терминологией. Усвоение терминосистемы должно осуществляться не изолированно, а в неразрывной связи с четырьмя аспектами иноязычного образования: познавательным (термины как инструмент осмысления методических теорий и концепций); развивающим (термины как средство развития профессионального мышления и аналитических способностей); воспитательным (формирование ценностного отношения к точности научной речи и культуре профессионального общения); учебным (термины как операциональные единицы для проектирования и анализа учебного процесса).

2. Контекстно-деятельностное погружение. Овладение терминологией происходит наиболее эффективно не через механическое запоминание, а в процессе моделирования ключевых видов профессиональной деятельности: аналитической (анализ учебников и научных статей); проектировочной (разработка фрагментов уроков и технологических карт); организационно-коммуникативной (ведение дискуссий, выступление на научно-методических семинарах); рефлексивной (анализ и самоанализ педагогической деятельности).

3. Проблемно-задачный характер обучения. Введение и отработка терминов должны быть встроены в процесс решения профессионально значимых проблемных ситуаций (например, «Какой прием будет наиболее адекватен для формирования грамматического навыка в данной учебной ситуации?»).

4. Создание насыщенной терминологической среды. Необходимо формирование образовательного пространства, где нормативно-образцовое использование професси-

ональной лексики является неотъемлемым элементом академической и квазипрофессиональной коммуникации (на лекциях, практических занятиях, в ходе педагогической практики), что способствует произвольному запоминанию и присвоению терминосистемы.

Совокупность данных условий обеспечивает переход от пассивного владения терминами к их активному использованию как основному инструменту профессиональной рефлексии, проектирования и научно-методического дискурса будущего учителя.

Таким образом, целенаправленное и системное применение методических опор является ключевым условием успешного формирования профессионально-ориентированной терминологической компетенции у будущих учителей иностранного языка. Поэтапная модель обучения, включающая теоретическое ознакомление, аналитическую работу, репродуктивные и продуктивные задания, а также комплекс педагогических условий (интегративность, контекстно-деятельностное погружение, проблемный подход и насыщенная терминологическая среда), обеспечивает переход от пассивного знания терминов к их активному использованию в качестве основного инструмента профессионального мышления, проектирования образовательного процесса и полноценного участия в научно-методическом дискурсе. Реализация данного подхода не только повышает качество языковой подготовки бакалавров, но и вносит непосредственный вклад в их становление как рефлексирующих, компетентных и востребованных специалистов в сфере современного иноязычного образования.

### Список литературы

1. Балан О.В. Методика обучения научному дискурсу будущих магистров педагогического образования на основе диалогизации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
2. Игна Я.Д. Развитие терминологической культуры учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2020.
3. Лингвистическая терминология. [Электронный ресурс]. URL: <https://lab314.brsu.by/kmp-lite/kmp2/OTT/tLecture/tLinguistic.htm> (дата обращения: 28.10.2025).
4. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. СПб., 2019.
5. Терминология по психологии. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordscholastica.com/blog/psychology-articles/psychology-terminology-made-simple-a-high-school-students-guide/> (дата обращения: 28.10.2025).
6. Терминология. Словарь. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.harc.ru/slovar/2167.html> (дата обращения: 28.10.2025).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (уровень бакалавриата): утв. приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22 февраля 2012 г. №125 (ред. от 08.02.2021). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/> (дата обращения: 28.10.2025).
8. Яковлева Ю.М. Речевые функции учителя на уроке иностранного языка // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. №4(73). С. 387–390.

\* \* \*

1. Balan O.V. Metodika obucheniya nauchnomu diskursu budushchih magistrrov pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove dialogizacii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2013.
2. Igna Ya.D. Razvitie terminologicheskoy kul'tury uchitelya inostrannogo yazyka v processe professional'noj podgotovki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tomsk, 2020.

3. Lingvisticheskaya terminologiya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://lab314.brsu.by/kmp-lite/kmp2/OTT/tLecture/tLinguistic.htm> (data obrashcheniya: 28.10.2025).
4. Passov E.I. Terminosistema metodiki, ili Kak my govorim i pishem. SPb., 2019.
5. Terminologiya po psihologii. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.oxfordscholastica.com/blog/psychology-articles/psychology-terminology-made-simple-a-high-school-students-guide/> (data obrashcheniya: 28.10.2025).
6. Terminologiya. Slovar'. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.harc.ru/slovar/2167.html> (data obrashcheniya: 28.10.2025).
7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)» (uroven' bakalavriata): utv. prikazom Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 22 fevralya 2012 g. №125 (red. ot 08.02.2021). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/> (data obrashcheniya: 28.10.2025).
8. Yakovleva Yu.M. Rechevye funkcii uchitelya na uroke inostrannogo yazyka // Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2016. №4(73). S. 387–390.



***Substantive and procedural aspects of teaching profession-oriented  
methodological terminology to students of the  
Department of Foreign Languages***

*The multiaspect characteristics of the concept “methodological terminology” with consideration to the spheres of its theoretical and practical usage is given. There are presented the basic directions of the activity of future teachers of foreign languages, providing the mastering of the most significant categories and concepts of the modern teaching methods of foreign languages. The study reflects the algorithm of mastering the profession-oriented terminology.*

*Keywords: future teacher of foreign language, profession-oriented terminology, content of teaching profession-oriented terminology, learning algorithm, pedagogical conditions.*

(Статья поступила в редакцию 29.11.2025)

## ИНТЕГРАТИВНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ КОНКУРЕНТНОГО АНАЛИЗА ПРОДВИЖЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СТРАНАХ АФРИКИ

*Представлена интегративная методология конкурентного анализа продвижения русского языка и языков-конкурентов в странах Африки на примере Мозамбика. Описана структура методологии, включающая диагностический, эмпирический, дискурсивно-лингвокультурный и аналитико-проектный блоки. Разработана система индикаторов для сравнительного анализа стратегий продвижения языков.*



Ключевые слова: *русский язык как иностранный, мягкая сила, конкурентный анализ, языковая политика, Африка, экспорт образования, интегративная методология.*

В последние годы страны Африканского континента рассматриваются как один из ключевых мировых центров роста спроса на образовательные услуги и, соответственно, на изучение языков. На фоне расширения гуманитарного сотрудничества, академической мобильности и трансграничных образовательных программ усиливается конкуренция между языками, выступающими инструментами мягкой силы и каналами доступа к образовательным и профессиональным возможностям.

В российской внешнеполитической и гуманитарной повестке продвижение русского языка за рубежом, в частности, в странах Африки, закреплено в ряде стратегических документов (в Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом (Указ Президента РФ от 05.09.2022 №611) [9] и Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (утв. Президентом РФ 03.11.2015 №Пр-2283) [13]), где продвижение русского языка рассматривается как один из приоритетов укрепления долгосрочного партнерства и расширения экспорта образования. Однако реализация этих стратегических установок сталкивается с методологическими трудностями. Вместе с тем в научной литературе [1–5] доминируют исследования, посвященные отдельным механизмам популяризации русского языка, тогда как системный сравнительный анализ его конкурентных позиций по отношению к другим иностранным языкам в конкретных национальных контекстах остается недостаточно разработанным.

Африканский социокультурный контекст отличается высокой языковой и культурной неоднородностью, сочетанием колониального языкового наследия и поддержки родных языков, усиливающимся присутствием новых акторов мягкой силы (Китай, Германия, Индия, Турция, Россия и др.). Это требует методологических решений, позволяющих сопоставлять стратегии продвижения различных иностранных языков в сопоставимых институциональных и социокультурных условиях [6].

Как показано в исследовании [5], анализ системы образования и языковой политики в Мозамбике позволяет опираться на выявленные институциональные характеристики при проектировании настоящего исследования.

Проведенные российскими педагогическими вузами, в том числе и Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом, исследования по продвижению русского языка и образования в ряде стран Африки подтверждают наличие

устойчивого интереса к российским образовательным программам и позволяют описать отдельные барьеры и потребности целевых аудиторий. Однако не включают сопоставления с практиками стран-конкурентов, развивающих сети культурных и языковых центров (Институты Конфуция, Гете-институты, Альянс Франсез, Британский совет и др.) [1–4; 10].

Необходимость изучения стратегий таких организаций в африканских странах обусловлена тем, что, несмотря на наличие стандартизированных моделей продвижения языков (единые бренды, типовые форматы курсов и пр.), выбор форм, методов и инструментов продвижения языка при общем универсальном подходе изменяется в зависимости от конкретного национального контекста, что подтверждается рядом исследований в области мягкой силы и культурной дипломатии.

Таким образом, сохраняется разрыв между задачей конкурентного усиления позиций русского языка на африканском образовательном рынке и недостаточной разработанностью методологического и инструментального обеспечения для комплексного сравнительного анализа стратегий продвижения русского языка и языков-конкурентов в реальных институциональных условиях.

В этих условиях важной задачей становится разработка интегративной методологии, сочетающей подходы сравнительной педагогики, социолингвистики, лингвокультурологии, образовательного менеджмента и маркетинга образования. Такая методология должна задавать рамки для комплексного исследования конкурентного продвижения русского языка и языков-конкурентов, включая диагностику институционального поля, изучение мотивации и восприятия целевых групп, анализ дискурсивных и лингвокультурных особенностей стратегий мягкой силы и проектирование практико-ориентированных рекомендаций [8].

**Цель** статьи – теоретически обосновать и представить проект интегративной методологии и инструментария конкурентного анализа продвижения иностранных языков (русского и языков-конкурентов) как ресурсов мягкой силы в странах Африки.

В качестве основного материала рассматриваются теоретические концепции, нормативно-правовые и программные документы, а также институциональные практики продвижения иностранных языков в странах Африки, которые в дальнейшем будут служить объектом эмпирического изучения. Используются открытые данные о деятельности ключевых акторов мягкой силы, продвигающих национальные языки в регионе (Институты Конфуция, Гете-институты, Альянс Франсез) [11–13].

Предлагаемая методология включает четыре взаимосвязанных блока. Диагностический блок ориентирован на кабинетное исследование нормативно-законодательных актов, стратегий развития образования и языковой политики, образовательных стандартов и учебных планов целевых стран, а также на описание и систематизацию институциональной инфраструктуры продвижения языков (университетские центры, культурные институты, частные школы, онлайн-форматы).

Эмпирический блок описывает комплекс социологических методов для изучения мотивации, восприятия и барьеров в отношении изучения русского языка и языков-конкурентов у различных целевых групп (анкеты, глубинные интервью, фокус-группы) с последующей количественной и качественной обработкой данных.

Дискурсивно-лингвокультурный блок направлен на анализ языковых и визуальных практик позиционирования языков и стран-доноров в публичном пространстве целевых стран (официальные сайты, страницы в социальных сетях, афиши, информационные буклеты, медиаматериалы). Здесь используются дискурс-анализ и лингвокультурологический анализ для выявления тематических линий, ценностных акцентов, культурных кодов и индикаторов этнокультурной адаптации.

Аналитико-проектный блок объединяет процедуры бенчмаркинга и SWOT-анализа для сравнительной оценки наборов инструментов продвижения русского языка и язы-

Пример применения индикаторов к моделям языковых центров (концептуальная схема)

Индикатор	Мозамбикско-германский культурный центр – партнер Гете-института (Германия)	Центр открытого образования (Россия)
Институциональный тип	Культурный центр	Центр открытого образования
Цель	Способствовать развитию культурно-креативного сектора в Мозамбике, открывая возможности для обучения и реализации полученных знаний для профессионалов, особенно молодежи, а также предлагая качественные культурные мероприятия для широкой публики	Обучение русскому языку, знакомство с историей и культурой России
Целевая аудитория	Широкая публика (есть предложения как для детей, так и для взрослых)	В первую очередь молодежь и взрослые. В открытых источниках не зафиксированы предложения для детей
Направления деятельности	Деятельность в области образования, культуры и межкультурной коммуникации. Организация курсов немецкого и португальского языков на постоянной основе, проведение мероприятий культурного характера, конкурсов, заседаний кино-клуба, разговорного клуба, деятельность библиотеки, организация тематических вечеров (например, вечера игр или танцев)	Деятельность в области образования и просвещения. Организация курсов русского языка (в 2024 году – 6 курсов; в 2025 году – 4 курса)
Формат деятельности	Очный на постоянной основе / дистанционный (мобильные проекты, платформы). Устойчивое институциональное присутствие	Преимущественно проектный формат (ограниченные сроки реализации), сочетание очных выездных сессий (2–4 месяца в год) и дистанционной поддержки
Образовательные и другие продукты, предложения	Курсы немецкого, португальского языков, курсы локальных языков, инициатива «Школы: Партнерство для Будущего» (PASCH), стипендиальные программы, организация и проведение международных экзаменов по немецкому языку с выдачей соответствующих сертификатов, реализация совместного проекта «Indústria Criativa» (инициатива, направленная на поддержку талантливых молодых художников, музыкантов и развитие креативных стартапов), организация и проведение концертов, выставок, подготовка к AuPair, волонтерству, учебе / работе в Германии	Курсы РКИ, отдельные просветительские и культурные мероприятия
Коммуникационные каналы	Официальный сайт, соцсети, фестивали, партнерские проекты	Сайт вуза-оператора проекта, соцсети, посольские ресурсы
Языковая политика в коммуникации	Португальский, английский, немецкий	Русский

**Пример применения индикаторов к моделям языковых центров (концептуальная схема)**

<b>Индикатор</b>	<b>Мозамбикско-германский культурный центр – партнер Гете-института (Германия)</b>	<b>Центр открытого образования (Россия)</b>
Этнокультурная адаптация	Культурные проекты с участием местных акторов, актуальные локальные темы	Элементы этнокультурной адаптации в открытых источниках не выделены как отдельное направление деятельности
Интеграция в систему образования	Совместные образовательные проекты с вузами и школами	Реализация курсов на базе местного университета-партнера, институциональная интеграция в национальные образовательные программы не зафиксирована
Масштаб и устойчивость присутствия	Устойчивая институциональная база	Структуры в стадии формирования / расширения, проектная логика
Потенциал адаптации / оптимизации практики	Модель культурно-образовательного центра, акцент на креативных индустриях, интеграция в местное сообщество, двусторонний культурный обмен	Необходимость создания постоянно действующих институций, а не временных проектов

ков-конкурентов и служит основой для разработки сценарных моделей и пакета организационно-методических рекомендаций для российских и зарубежных акторов языковой политики.

В настоящем исследовании указанные блоки и методы описываются как проект исследовательской модели, предназначенной для последующей реализации в комплексной научно-исследовательской работе по конкурентному анализу продвижения русского языка в странах Африки. Разрабатываемая модель задает последовательность этапов исследования, типизацию источников и совокупность методов, а также содержит систему ключевых индикаторов для бенчмаркинга стратегий языковой мягкой силы.

Понятийное поле исследования представлено понятием «иностранный язык», которое понимается не как набор знаков, не просто средство общения, а трактуется как инструмент мягкой силы, обеспечивающий доступ к образовательным и профессиональным возможностям и формирующий долгосрочный позитивный образ страны-донора в сознании обучающихся. Конкурентный анализ языков определяется как систематическое сопоставительное изучение стратегий продвижения различных языков в сопоставимых институциональных и социокультурных условиях.

В качестве ключевых параметров системы индикаторов для бенчмаркинга стратегий продвижения языков выделены: тип институциональной базы, цель и направления деятельности, формат деятельности, профиль целевых аудиторий, линейка образовательных и других продуктов и предложений, коммуникативные каналы, языковая поли-

тика в коммуникации, степень этнокультурной адаптации, уровень интеграции в систему образования, масштаб и устойчивость присутствия, позиционирование языка, восприятие и мотивация целевых групп, барьеры и ограничения, потенциал тиражирования практик в других культурных контекстах.

Эмпирическую проекцию предложенной системы индикаторов демонстрирует пилотный анализ двух моделей языковых центров в Республике Мозамбик. Выбор Мозамбика в качестве кейса обусловлен наличием устойчивой инфраструктуры как западных (немецкой), так и российской языковых программ, что позволяет провести содержательное сравнение в едином национальном контексте.

Проиллюстрируем применение разработанной системы индикаторов к анализу институциональных стратегий продвижения немецкого и русского языков на материале типичных моделей Мозамбикско-германского культурного центра – партнера Гете-института (Германия: <https://ccma.co.mz/>) и Центра открытого образования (Россия) в Республике Мозамбик (<https://russianafrica.spbu.ru/education/center-mozambique/>) (таб.).

Таблица носит концептуальный характер и демонстрирует, каким образом разработанные индикаторы могут быть наполнены содержанием при анализе конкретных институциональных моделей языковой мягкой силы. Данная таблица позволяет сделать обзор существенных индикаторов и провести сравнительный анализ с целью выявления проблем и «точек роста». Например, сравнительный анализ фиксирует необходимость перехода от проектной логики к институциональной, системной этнокультурной адаптации проектов, программ и материалов, практической ориентации на карьерные перспективы обучающихся.

В отличие от глобальных индексов мягкой силы, фокусирующихся на макроуровне, предлагаемая модель ориентирована на институциональные практики и образовательное пространство конкретных стран, что делает ее более пригодной для педагогических и управленческих решений.

Использование SWOT-анализа (аналитико-проектный блок) позволит установить сильные стороны (уникальные программы, исторические связи), слабые стороны (ограниченная инфраструктура, дефицит кадров), возможности (рост спроса на альтернативные образовательные центры, запрос на многоязычие), угрозы (доминирование глобального английского, конкуренция со стороны развитых языковых сетей).

Сочетание количественных и качественных методов (анкетирование, интервью, фокус-группы, дискурс-анализ) обеспечивает взаимную верификацию данных и позволяет учитывать сложную языковую и культурную многослойность африканских стран, где официальные показатели не всегда отражают реальные образовательные практики.

В заключение отметим, что в данном исследовании предложен и теоретически обоснован проект интегративной методологии конкурентного анализа продвижения иностранных языков в странах Африки, ориентированный на исследование русского языка и языков-конкурентов как ресурсов мягкой силы. Модель включает четыре взаимосвязанных блока (диагностический, эмпирический, дискурсивно-лингвокультурный, аналитико-проектный) и задает целостную рамку для планирования комплексных исследований в сфере языковой политики и экспорта образования.

Разработана система ключевых индикаторов и параметров бенчмаркинга, позволяющая в перспективе сопоставлять стратегии продвижения русского, китайского, немецкого, французского, английского и других языков по таким направлениям, как институциональная инфраструктура, целевые аудитории, образовательные продукты, направления и формат деятельности, коммуникативные каналы, степень этнокультурной адаптации и уровень интеграции в национальные системы образования.

Реализация конкурентного сравнительного анализа стратегий продвижения русского языка и других иностранных языков, изучение государственных и частных инициатив и успешных практик по продвижению языков странами-конкурентами позво-

лят выявить преимущества и барьеры для популяризации русского языка как иностранного в африканском контексте, что будет играть значимую роль в стратегическом планировании мер по усилению присутствия русского языка и обеспечению его востребованности на Африканском континенте.

### Список литературы

1. Алешковский И.А., Борисенко Е.А., Гаспаршвили А.Т., Крухмалева О.В., Москаленко Л.С., Савина Н.Е. Продвижение русского языка и российского образования в Африке в новых реалиях // Век глобализации. 2024. №2. С. 65–79.
2. Блинова И.С., Дмитриева О.А. Структурно-функциональная модель образовательной деятельности по продвижению дополнительного образования на русском языке в иноязычной среде // Актуальные проблемы международных отношений в условиях формирования мультиполярного мира: сборник научных статей XIV Международной научно-практической конференции, 15 декабря 2025 г. Курск, 2024. С. 45–49.
3. Бойчук Е.И., Воронцова И.А. Сотрудничество российских педагогических вузов со странами Западной Африки (опыт центров открытого образования) // Ученые записки Института Африки РАН. 2025. Т. 11. №2. С. 92–105.
4. Вертьянова А.А., Ермошина М.А., Крузе Б.А., Матвеев Е.В. Текущий количественный и качественный статус преподавания русского языка как иностранного и образования на русском языке в странах юга Африки // Управление образованием: теория и практика. 2025. №2-2. С. 263–272.
5. Дмитриева О.А., Ванюшина Н.А. Специфика становления системы образования в Анголе, Замбии, Мозамбике // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2023. №6(179). С. 36–43.
6. Иностранные языки как инструмент «мягкой силы»: продвижение культуры и влияние через языковые программы: пресс-релиз. [Электронный ресурс] // Ведомости. Ру. 2025. URL: [https://www.vedomosti.ru/press\\_releases/2025/10/31/inostrannie-yaziki-kak-instrument-myagkoi-sili-prodvizhenie-kulturi-i-vliyanie-cherez-yazikovie-programmi](https://www.vedomosti.ru/press_releases/2025/10/31/inostrannie-yaziki-kak-instrument-myagkoi-sili-prodvizhenie-kulturi-i-vliyanie-cherez-yazikovie-programmi) (дата обращения: 20.11.2025).
7. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (утв. Президентом РФ 03.11.2015 г. №Пр-2283). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71145978/> (дата обращения: 15.02.2026).
8. От мягкой силы до мягкого невежества – один шаг. [Электронный ресурс] // Российский совет по международным делам. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/ot-myagkoy-sily-do-myagkogo-nevezhestva-odin-shag/> (дата обращения: 20.09.2025).
9. Указ Президента Российской Федерации от 05.09.2022 г. №611 «Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405140851/> (дата обращения: 15.02.2026).
10. Ядровская Е.Р., Богданова М.В., Ядровская В.И. Русский язык в Африке: опыт социального проектирования // Мир русского слова. 2025. №4. С. 71–80.
11. Alliances Françaises in South Africa. [Electronic resource] // Consulatgénéral de France à Johannesburg. URL: <https://johannesburg.consulfrance.org/Alliances-Francaises-in-South> (date of request: 03.01.2026).
12. Confucius Institute – University of Zambia. [Electronic resource]. URL: <https://www.unza.zm/confucius> (date of request: 20.09.2025).
13. The Goethe-Institut in sub-Saharan Africa. [Electronic resource]. URL: <https://www.goethe.de/ins/za/en/ueb/ssa.html> (date of request: 23.01.2026).

\* \* \*

1. Aleshkovskij I.A., Borisenko E.A., Gasparishvili A.T., Kruhmaleva O.V., Moskalenko L.S., Savina N.E. Prodvizhenie russkogo yazyka i rossijskogo obrazovaniya v Afrike v novyh realiyah // Vek globalizacii. 2024. №2. S. 65–79.

2. vizheniyu dopolnitel'nogo obrazovaniya na russkom yazyke v inoyazychnoj srede // Aktual'nye problemy mezhdunarodnyh otnoshenij v usloviyah formirovaniya mul'tipolyarnogo mira: sbornik nauchnyh statej XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 15 dekabrya 2025 g. Kursk, 2024. S. 45–49.

3. Bojchuk E.I., Voroncova I.A. Sotrudnichestvo rossijskih pedagogicheskikh vuzov so stranami Zapadnoj Afriki (opyt centrov otkrytogo obrazovaniya) // Uchenye zapiski Instituta Afriki RAN. 2025. T. 11. №2. S. 92–105.

4. Vert'yanova A.A., Ermoshina M.A., Kruze B.A., Matveev E.V. Tekushchij kolichestvennyj i kachestvennyj status prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo i obrazovaniya na russkom yazyke v stranah yuga Afriki // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2025. №2-2. S. 263–272.

5. Dmitrieva O.A., Vanyushina N.A. Specifika stanovleniya sistemy obrazovaniya v Angole, Zambii, Mozambike // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo social'no-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2023. №6(179). S.36–43.

6. Inostrannye yazyki kak instrument «myagkoj sily»: prodvizhenie kul'tury i vliyanie cherez yazykovye programmy: press-reliz. [Elektronnyj resurs] // Vedomosti. Ru. 2025. URL: [https://www.vedomosti.ru/press\\_releases/2025/10/31/inostrannie-yazyki-kak-instrument-myagkoi-sili-prodvizhenie-kulturi-i-vliyanie-cherez-yazykovie-programmi](https://www.vedomosti.ru/press_releases/2025/10/31/inostrannie-yazyki-kak-instrument-myagkoi-sili-prodvizhenie-kulturi-i-vliyanie-cherez-yazykovie-programmi) (data obrashcheniya: 20.11.2025).

7. Konceptiya gosudarstvennoj podderzhki i prodvizheniya russkogo yazyka za rubezhom (utv. Prezidentom RF 03.11.2015 g. №Pr-2283). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71145978/> (data obrashcheniya: 15.02.2026).

8. Ot myagkoj sily do myagkogo nevezhestva – odin shag. [Elektronnyj resurs] // Rossijskij sovet po mezhdunarodnym delam. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/ot-myagkoy-sily-do-myagkogo-nevezhestva-odin-shag/> (data obrashcheniya: 20.09.2025).

9. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 05.09.2022 g. №611 «Ob utverzhdenii Konceptcii gumanitarnoj politiki Rossijskoj Federacii za rubezhom». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405140851/> (data obrashcheniya: 15.02.2026).

10. Yadrovskaya E.R., Bogdanova M.V., Yadrovskaya V.I. Russkij yazyk v Afrike: opyt social'nogo proektirovaniya // Mir russkogo slova. 2025. №4. S. 71–80.



### ***The integrative methodology of competitive analysis of foreign languages promotion in the countries of Africa***

*The integrative methodology of competitive analysis of promotion of the Russian language and competitive languages in the countries of Africa at the example of Mozambique is represented. The structure of methodology, including the diagnostic, empirical, discursive-linguocultural, analytical and project-based sets, is described. There is a system of indicators for the comparative analysis of the strategies of language promotion.*

**Keywords:** *Russian language as a foreign language, soft power, competitive analysis, language policy, Africa, export of education, integrative methodology.*

(Статья поступила в редакцию 07.02.2026)

**И.С. БЛИНОВА**

*Волгоград*

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ПРОДВИЖЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ  
В РЕСПУБЛИКЕ МОЗАМБИК**

*Исследуется проектирование модели образовательной деятельности для продвижения образования на русском языке в Республике Мозамбик. Анализируются институциональные ограничения национальной системы образования, включая высокую степень государственной регламентации и отсутствие подсистемы дополнительного образования. Обосновывается целесообразность разработки адаптивных моделей предметно-языкового интегрированного обучения, где русский язык выступает средством освоения востребованных предметных областей.*



*Ключевые слова: продвижение русского языка, модель образовательной деятельности, Республика Мозамбик, институциональная среда, предметно-языковое интегрированное обучение, дополнительное образование.*

Гуманитарная политика России за пределами страны составляет неотъемлемую составляющую внешнеполитической стратегии РФ. В международном сотрудничестве одну из ключевых ролей играет образование как эффективное средство для взаимодействия в политико-экономической, культурной и научно-образовательной сферах. Усиление роли русского языка и продвижение российского образования является важнейшими задачами гуманитарной политики и частью просветительской миссии Российской Федерации за рубежом.

Для исполнения задач по распространению и укреплению на международной арене позиций русского языка и получения образования на русском языке осуществляются научные и прикладные исследования, обеспечивающие теоретическую и методологическую базу для достижения поставленной цели. В том числе ведется работа по проектированию моделей образовательной деятельности, целью которых является продвижение образования на русском языке за рубежом, в частности, в странах Африканского континента. Повышение интереса российской внешней политики к Африке объясняется новыми условиями формирования многополярного мира и поиском путей взаимодействия и развития стратегического партнерства со странами, разделяющими традиционные духовно-нравственные ценности и позицию России по устойчивому развитию глобального общества, укреплению мира и стабильности.

Следует отметить, что эффективность проектирования и внедрения модели образовательной деятельности зависит не только от обоснованного и продуманного моделирования внутренней структуры и содержания модели, но и от учета внешних факторов: условий, в которых будет реализована модель, других внешних систем и моделей, с которыми будет происходить взаимодействие.

Игнорирование условий функционирования модели повлечет утрату ее модельных качеств, устойчивости и достоверности. Таким образом, для эффективного исполнения модельных функций требуется, чтобы модель имела адаптивные свойства и гармонично вписывалась в социокультурную среду своего применения, не выступая в роли чужеродного антагонистического элемента. Это предполагает учет в моде-

ли не только специфики среды, но и наличие в ней подсистем, иных моделей и алгоритмов, которые обеспечивают и подкрепляют ее работу, а также задействуют итоги ее реализации.

Таким образом, при построении модели образовательной деятельности, направленной на популяризацию образовательных программ на русском языке, необходимо рассмотреть систему образования страны внедрения модели. При этом весьма важным представляется идентификация потенциалов развития и факторов, создающих риски для внедрения модели. Принимая во внимание, что внедрение модели будет осуществляться в условиях, характеризующихся наличием определенных дефицитов, релевантным является изучение контекста образовательной среды страны-реципиента [1].

В настоящее время правительство Мозамбика реализует ряд мер, направленных на реформирование системы образования и решение острых социальных проблем. Актуальность в проведении реформ в сфере образования продиктована тем, что обеспечение соблюдения законов об обязательном образовании в стране осуществляется непоследовательно из-за дефицита ресурсов как материальных, так и кадровых. Например, во многих сельских районах отсутствуют школы среднего звена. По оценкам ЮНИСЕФ, число детей, не посещающих школу в Мозамбике, составляет 1,2 миллиона человек. Доступ к качественным услугам раннего обучения для детей в возрасте от 3 до 5 лет имеют только 5% населения. Менее 5% детей, обучающихся в 3-м классе, достигают достаточного уровня грамотности и счета. Общий охват школьным образованием снижается до 41,6% для младших классов средней школы и до 26% для старших классов средней школы [8].

В контексте модернизации образовательной системы Министерство образования и культуры Мозамбика при поддержке ЮНЕСКО в рамках программ «Развитие потенциала в области образования» (CapED) и «Глобальное партнерство в области образования» (GPE) разработало План развития сектора образования (ESP) на 2020–2029 годы [6]. Важным направлением этих государственных программ является разработка образовательных программ с целью обучения молодежи и взрослых, не получивших среднее образование. Такие программы позволяют не только научиться читать, писать и делать простые арифметические вычисления, но и освоить учебный план полного начального образования, эквивалентного 1–6 классам. Несмотря на принимаемые меры, ситуация с обеспечением каждого гражданина качественным и доступным образованием в стране в целом остается напряженной. Согласно последним исследованиям Института статистики ЮНЕСКО (UIS), грамотность взрослого населения в возрасте старше 15 лет составляет лишь 63,4% [7].

Рассмотрим непосредственно структуру системы образования Республики Мозамбик. Согласно Конституции, образование является правом каждого гражданина независимо от его социального статуса, расы, места рождения, религии [4]. В 2018 году был принят Закон о системе национального образования Республики Мозамбик [3]. Этот закон устанавливает обязательное среднее общее образование (с 1-го по 9-й класс).

В настоящее время национальная система образования состоит из шести подсистем и включает дошкольное образование, среднее общее образование, образование взрослых, среднее профессиональное образование, педагогическое образование и подготовку учителей, высшее образование.

Подсистема общего образования состоит из двух уровней: начальное общее образование (1-й цикл – с 1-го по 3-й класс; 2-й цикл – с 4-го по 6-й класс) и среднее общее образование (1-й цикл – с 7-го по 9-й класс; 2-й цикл – с 10-го по 12-й класс).

Образование взрослых представляет собой подсистему, ориентированную на молодежь и взрослых, которые не имели возможности посетить и завершить обучение в средней школе.

Подсистема образования и подготовки учителей регулирует обучение педагогов для различных подсистем. Подсистема профессионального образования охватывает профессионально-техническое образование, профессиональную подготовку, внеинституциональное профессиональное обучение и высшее профессиональное образование.

Высшее образование доступно для выпускников 12-х классов общеобразовательных школ или приравненных к ним учебных заведений, регулируется отдельными законодательными актами.

В структуре системы образования Мозамбика выделяется также такая форма образования, как внешкольное образование, целью которого является предоставление каждому человеку возможности расширить свои знания и развить свой потенциал в дополнение к школьной подготовке или восполнить недостаток школьного образования. Внешкольное образование призвано обеспечить непрерывность обучения.

Важно подчеркнуть, что учебные планы и образовательные программы, за исключением программ высшего образования, имеют общенациональный характер и утверждаются Министерством образования. В случае необходимости и по согласованию с профильными министерствами в национальные учебные планы и программы могут вноситься изменения, если они не противоречат принципам, целям и замыслу Закона о системе национального образования Республики Мозамбик [3].

Существенным является и вопрос языковой политики в образовании. Статья 10 Закона о системе национального образования подчеркивает, что португальский язык является «языком обучения и официального общения в образовательной системе» [3]. Таким образом, в законе закреплён статус португальского языка как основного языка обучения. При этом включение иностранных языков в качестве учебной дисциплины в учебные планы не запрещено. Как правило, в качестве иностранных языков в школах, колледжах и университетах Мозамбика выбирают английский, французский, испанский, немецкий и китайский языки. Русский язык в республике не имеет правового или официального статуса, в качестве учебного предмета также не изучается. По неофициальным данным, в Мозамбике насчитывается около 300 человек, владеющих русским языком в той или иной мере. В первую очередь, это выпускники советских / российских вузов. Сфера применения русского языка – бытовая.

Проведенный анализ системы образования Мозамбика позволяет сформулировать ряд выводов, имеющих организационно-методологическое значение для проектирования образовательной модели, направленной на продвижения образования на русском языке в республике.

Во-первых, институциональная структура национальной системы образования Мозамбика содержит имманентные ограничения для внедрения любых моделей образовательной деятельности, направленных на продвижение русского языка. Этот вывод обусловлен следующими характеристиками системы:

- высокая степень государственной регламентации (все подсистемы образования функционируют в рамках единого нормативно-правового поля, исключая вариативность содержания);
- жесткость организационных рамок (учебные планы и образовательные программы едины для образовательных учреждений всех видов и типов, за исключением вузов);
- отсутствие подсистемы дополнительного образования (в национальной системе образования отсутствует институализированный сегмент дополнительного образования, который мог бы выступать в качестве платформы для апробации альтернативных образовательных моделей).

Во-вторых, если говорить строго, в Мозамбике нет подсистемы дополнительного образования для детей и взрослых, подобной российской. Целью образования для взрослых там является ликвидация неграмотности и заполнение образовательных пробелов,

тогда как российское дополнительное образование направлено на формирование и развитие творческих, интеллектуальных, физических способностей личности, расширение спектра профессиональных знаний и умений, а также организацию свободного времени.

Таким образом, институциональная структура национальной системы образования Мозамбика априори содержит имманентные ограничения для внедрения любых моделей образовательной деятельности, направленных на продвижение русского языка. Этот вывод обусловлен следующими характеристиками системы:

- высокая степень государственной регламентации (все подсистемы образования функционируют в рамках единого нормативно-правового поля, исключая вариативность содержания);
- жесткость организационных рамок (учебные планы и образовательные программы едины для образовательных учреждений всех видов и типов, за исключением вузов);
- отсутствие подсистемы дополнительного образования (в национальной системе образования отсутствует институализированный сегмент дополнительного образования, который мог бы выступать в качестве платформы для апробации альтернативных образовательных моделей).

Обобщая изложенное выше, отметим, что при разработке модели образовательной деятельности, направленной на поддержку русского языка и обучения на русском языке, следует исходить из обстоятельства, что неподготовленность институциональной образовательной среды Мозамбика к восприятию внешних образовательных инициатив будет создавать системные барьеры для внедрения любых других образовательных моделей.

Следующим не менее важным аспектом является востребованность русского языка и образования на русском языке в африканских странах. Анализ материалов, представленных в открытом доступе в сети Интернет, позволяет заключить, что в настоящее время экономическое взаимодействие России и Мозамбика характеризуется низкими темпами роста двустороннего товарооборота и дефицитом масштабных инвестиционных проектов. В республике не представлены крупные российские компании, не развито сотрудничество в области туризма [5]. Некоторая положительная динамика отмечается в сфере образовательного и гуманитарного сотрудничества. В 2023 году Волгоградский государственный социально-педагогический университет успешно выполнил работу по созданию Центра открытого образования на русском языке на базе Педагогического университета Мапуту [2]. В 2023–2025 годах волгоградским вузом были реализованы десять дополнительных общеобразовательных программ на русском языке в очном формате. Всего по программам прошли обучение более 500 обучающихся. За три года были проведены более 20 мероприятий образовательного, просветительского и научного характера, такие как серия лекций по искусству и литературе, фестиваль российских мультфильмов, мастер-классы по русским народным танцам, играм, изготовлению народных кукол из ткани, каллиграфии, методические семинары по методике преподавания иностранных языков и использованию цифровых технологий в образовании, олимпиада по русскому языку, викторины по межкультурному общению, конкурс скороговорок, недели российских праздников и др.

Тем не менее анализ текущей ситуации позволяет констатировать крайне низкую социально-экономическую потребность в использовании русского языка как инструмента коммуникации на территории Мозамбика. Отсутствие очевидных областей практического применения создает неблагоприятный фон для учебной мотивации и обуславливает потребность в разработке адресных мер по формированию и поддержке устойчивого интереса к изучению русского языка.

Подводя итог, можно утверждать, что при разработке эффективной модели образовательной деятельности, направленной на продвижение русского языка в Республи-

ке Мозамбик, следует учитывать ряд факторов, усложняющих процесс создания модели и создающих существенные трудности для ее реализации. К таким факторам относятся: невысокий уровень образованности населения, недостаточно развитая инфраструктура, ограничительные свойства национальной системы образования, ограниченность сфер применения русского языка и, как следствие, низкая мотивация и инструментальная востребованность его изучения. Для преодоления этой ситуации требуется концептуальное переосмысление и построение новой модели осуществления образовательной деятельности.

За основное положение проектирования модели образовательной деятельности, направленной на популяризацию обучения на русском языке за рубежом, мы принимаем положение о том, что наиболее релевантной и оптимальной для достижения результатов в относительно короткое время будет являться модель образовательной деятельности по реализации дополнительных общеобразовательных программ на русском языке. К преимуществам такой модели образования относятся: широкий спектр разнообразных программ для различных целевых групп, доступность образования, отсутствие жестких требований к уровню предыдущего образования, возможность в краткие сроки создавать новые образовательные программы. Кроме этого, законодательство Мозамбика допускает возможность обучения детей и взрослых по дополнительным программам, направленным на развитие личностного потенциала, творческих способностей, формирование профессиональной ориентации и повышение уровня профессиональных компетенций. В таком случае дополнительное образование на русском языке станет структурным элементом системы национального образования и будет находиться в органическом взаимодействии с другими системными элементами.

В связи с тем, что русский язык не востребован в настоящее время в качестве языка-посредника, он также не является школьным предметом, потребность в его изучении или отсутствует, или слабо осознается, поэтому оправданной выглядит разработка моделей интегрированного предметно-языкового обучения, где русский язык выступает средством достижения целей, соответствующих образовательным или профессиональным нуждам учащихся. Это обусловлено необходимостью в относительно сжатые сроки усилить мотивацию к сознательному освоению русского языка как инструмента для решения задач в разных областях деятельности. Образовательные модели в рамках подхода «предметно-языковое интегрированное обучение» будут способствовать проектированию образовательного русскоязычного пространства с учетом специфики социально-экономического развития этих стран и их национальной идентичности. В рамках таких моделей реализуются образовательные программы на русском языке, содержащие разделы / темы / модули из востребованных областей предметных знаний. В первую очередь это касается таких дисциплин, как физика, химия, математика, биология, география.

Таким образом, успешность модели будет определяться ее способностью преодолевать имманентные ограничения системы-реципиента за счет адаптивности, целевой ориентации на актуальные потребности обучающихся и использования русского языка в качестве средства освоения востребованных предметных областей знаний.

### Список литературы

1. Блинова И.С., Дмитриева О.А. Структурно-функциональная модель образовательной деятельности по продвижению дополнительного образования на русском языке в иноязычной среде // Актуальные проблемы международных отношений в условиях формирования мультиполярного мира: сборник научных статей XIV Международной научно-практической конференции, 15 декабря 2025 г. Курск, 2024. С. 45–49.
2. Ванюшина Н.А. Создание центров открытого образования (на примере работы центра ФГБОУ ВО «ВГСПУ» в Замбии, Мозамбике и Анголе) // Инновационное образование и нацио-

нальное воспитание в условиях глобализации: дискуссии и решения интеграционных проблем: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Термез, 26–27 мая 2023 г. Термез, 2023. С. 684–687.

3. Закон о системе национального образования Республики Мозамбик. [Электронный ресурс]. URL: [https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2023/06/Lei\\_SNEfinal\\_capa-e-P7\\_editada.pdf](https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2023/06/Lei_SNEfinal_capa-e-P7_editada.pdf) (дата обращения: 17.05.2023).

4. Конституция Республики Мозамбик. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Media/COMUNICADO-DA-16.a-SOCM2023/Constituicao-da-Republica-PDF> (дата обращения: 05.06.2023).

5. Официальный сайт Министерства иностранных дел Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mid.ru/ru/maps/mz/> (дата обращения: 10.01.2026).

6. Plano Estratégico da Educação 2020–2029. [Electronic resource]. URL: <https://www.mined.gov.mz/legislacao-e-estrategias.php> (date of request: 16.01.2026).

7. UNESCO / Mozambique. [Electronic resource]. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/mozambique-launch-new-ten-year-education-plan> (date of request: 16.01.2026).

8. UNICEF Mozambique. [Electronic resource]. URL: <https://www.unicef.org/mozambique/> (date of request: 15.07.2025).

\* \* \*

1. Blinova I.S., Dmitrieva O.A. Strukturno-funkcional'naya model' obrazovatel'noj deyatel'nosti po prodvizheniyu dopolnitel'nogo obrazovaniya na russkom yazyke v inoyazychnoj srede // Aktual'nye problemy mezhdunarodnyh otnoshenij v usloviyah formirovaniya mul'tipolyarnogo mira: sbornik nauchnyh statej XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 15 dekabrya 2025 g. Kursk, 2024. S. 45–49.

2. Vanyushina N.A. Sozдание centrov otkrytogo obrazovaniya (na primere raboty centra FGBOU VO «VGSPU» v Zambii, Mozambique i Angole) // Innovacionnoe obrazovanie i nacional'noe vospitanie v usloviyah globalizacii: diskussii i resheniya integracionnyh problem: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Termez, 26–27 maya 2023 g. Termez, 2023. S. 684–687.

3. Zakon o sisteme nacional'nogo obrazovaniya Respubliki Mozambik. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2023/06/Lei\\_SNEfinal\\_capa-e-P7\\_editada.pdf](https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2023/06/Lei_SNEfinal_capa-e-P7_editada.pdf) (data obrashcheniya: 17.05.2023).

4. Konstituciya Respubliki Mozambik. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Media/COMUNICADO-DA-16.a-SOCM2023/Constituicao-da-Republica-PDF> (data obrashcheniya: 05.06.2023).

5. Oficial'nyj sajt Ministerstva inostrannyh del Rossijskoj Federacii. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.mid.ru/ru/maps/mz/> (data obrashcheniya: 10.01.2026).



### ***The special features of designing the model of educational activity to promote the Russian-language education in the Republic of Mozambique***

*Designing the model of educational activity for the promotion of Russian-language education in the Republic of Mozambique is studied. The institutional limitations of the national system of education, including the high degree of state regulation and the absence of the subsystem of additional education, are analyzed. There is substantiated the reasonability of the development of the adaptive models of content and language integrated learning, where the Russian language is considered as the means of mastering the required subject areas.*

**Keywords:** *promotion of the Russian language, model of educational activity, the Republic of Mozambique, institutional environment, content and language integrated learning, additional education.*

(Статья поступила в редакцию 10.01.2026)

Е.Г. ЛУГОВСКАЯ

Тирасполь, Приднестровье

**ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРАНСКУЛЬТУРНОЙ  
ЛИНГВОКОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОЛИЯЗЫЧНОГО СООБЩЕСТВА  
И МОДЕЛИРОВАНИЯ ЕГО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ СИСТЕМЫ:  
ОПЫТ ДИАГНОСТИКИ СТРАТЕГИЧЕСКИХ НИШ ПРОДВИЖЕНИЯ  
РКИ В СТРАНАХ ЮЖНОЙ АФРИКИ**

*Предложена операционализация двух моделей полиязычного сообщества для диагностики стратегических ниш продвижения РКИ в странах Южной Африки – транскультурной лингвоконцептуальной модели (ТЛМ) и социально-коммуникативной системы (СКС). Введена двухуровневая архитектура симплекса: уровень 1 обеспечивает сопоставимость; уровень 2 – вложенные субструктуры, определяющие суть дискурсивных полей. Анализ показывает, что эффективной может быть стратегия точечного инструментального сопровождения с фокусом на профессиональные ниши.*



*Ключевые слова: русский как иностранный (РКИ), транскультурная лингвоконцептуальная модель (ТЛМ), социально-коммуникативная система (СКС), полиязычное сообщество, Южная Африка, стратегические ниши.*

В настоящем исследовании транскультурная лингвоконцептуальная модель глобализации (далее – ТЛМ) и социально-коммуникативная система полиязычного сообщества (далее – СКС) [5; 6] в диагностически-эвристическом режиме применяются к материалу стран Южной Африки (Ангола, Мозамбик, Замбия, Эсватини). Обе модели были разработаны на материале постсоветского регионального контекста, для которого русский язык выполняет функцию макроинтенции, что не характерно для региона Южной Африки. Однако их общая функциональность даже при наличии содержательных и онтологических различий между контекстами представляется нам контекстуально независимой. Для адаптации к африканскому контексту введена двухуровневая архитектура симплекса ТЛМ, что делает использование моделей методологически обоснованным при условии перевода их из дескриптивного в диагностически-эвристический режим.

Симплекс ТЛМ выступает в качестве картографического инструментария выявления мотивационных источников, то есть таких структурных условий, при которых изучение другого языка становится социально и культурно осмысленным, а использование модели СКС позволяет оперировать структурными категориями, которые являются формально-аналитическими, а не содержательно-специфичными, что позволяет описывать универсальные компоненты любой ситуации языкового контакта в системе «Человек – Язык – Социум». Применение этого аппарата для структурирования данных об южноафриканском регионе посредством анализа конфигурации дискурсивных полей и типологической дистанции позволяет обозначить условия, при которых спрос на изучение языка (для настоящего исследования – РКИ) можно рассматривать как устойчивый.

Другой задачей, решаемой в рамках настоящего исследования, является демонстрация контекстуально-независимой функциональности транскультурной лингвоконцептуальной модели и социально-коммуникативной системы полиязычного сообщества в структурно различных контекстах (постсоветском и постколониальном). В рамках решения этой задачи на основании обзора социолингвистических условий продвижения РКИ в четырех государствах Южной Африки проведена операционализация ТЛМ как

двухуровневой структуры (когда мотивационные источники локализуются не на уровне категориальных имен узлов (историческое, экономическое и т.д.), а на уровне вложенных субструктур уровня 2 (гуманитарное, экономическое, панафриканское, религиозное субполя)); выполнен сравнительный анализ основных показателей для структурных элементов моделей ТЛМ и СКС указанных стран Южной Африки с учетом возможных расхождений между исходной архитектурой симплекса и африканской реальностью, предложены методические следствия для проектирования программ РКИ.

Исходной теоретической базой выступают работы по транскультурной лингвоконцептуальной модели глобализации [6] и моделированию СКС полиязычного сообщества [5], в рамках которых были выделены и описаны такие ключевые для нашего анализа категории, как симплекс дискурсивных полей (историческое, территориальное, этническое, экономическое, морально-нравственное, социальное, политическое, культурное, архетипическое) и система «Человек – Язык – Социум».

Для целей нашего исследования исходная одноуровневая модель симплекса расширена до двухуровневой архитектуры (уровень 1 – это исходная универсальная структура; уровень 2 – региональные субструктуры, определяющие суть каждого узла уровня 1 в конкретном полиязычном сообществе) (таб. 1).

Таблица 1

Двухуровневая архитектура симплекса ТЛМ: структура и субполя  
(операционализация для южноафриканского контекста)

Тип узла	Дискурсивное поле (узел симплекса)	Субструктура уровня 2	Диагностический фокус субструктуры
<b>Основания</b>	Историческое	Гуманитарное субполе	Живая биографическая память о сотрудничестве
	Территориальное	Экономическое субполе	Присутствие компаний-операторов; профессиональные ниши
<b>Лучи</b>	Этническое	Кланово-региональное субполе	Идентичность через доколониальные единицы; металингвизм
	Экономическое	Цифровое субполе	Инструментальная мотивация городской молодежи
<b>Пересечение</b>	Морально-нравственное	Религиозное субполе	Конституционное или социально доминирующее религиозное поле
<b>Грани</b>	Социальное	Диаспоральное субполе	Наличие / отсутствие русскоязычной диаспоры
	Политическое	Панафриканское субполе	Нарратив многополярного суверенитета
	Культурное	Не выявлена	Культурный дискурс определяется локальными традициями
<b>Вершина</b>	Архетипическое	Доминирующее субполе контекста	Открытость / герметичность вершины

При этом панафриканское субполе (упоминаемое в числе вариативных структур) понимается операционально: как дискурсивная конфигурация, маркируемая, во-первых, апелляцией к наднациональной африканской идентичности [22; 25; 28], во-вторых, нарративом суверенитета через многополярные альянсы (БРИКС, Африканский союз) [11; 31], в-третьих, позиционированием внешнего партнера как «незападного» и исторически солидарного [26].

**Операционализация двухуровневой архитектуры ТЛМ / СКС для диагностики стратегических ниш РКИ в странах Южной Африки**

Диагностика активированности узлов симплекса на уровне 2, проведенная в рамках операционализации ТЛМ, показала, что взаимосвязи между полями могут работать иначе, чем в исходной модели, а некоторые поля могут отсутствовать или требовать реклассификации, особенно если для категориального имени узла в том или ином контексте отсутствует соответствующее субструктурное наполнение. Так, для африканского контекста религиозное поле для структуры ТЛМ может быть первичнее исторического или экономического, а базовые основания архетипического дискурса, рассматриваемого как целостность в рамках исходной модели, – фрагментированными (этнически, религиозно, регионально), что может указывать на их несформированность, а значит и гибкость в потенциальном переформатировании вектора становления ТЛМ.

Выбор стран южноафриканского региона (Анголы, Мозамбика, Замбии и Эсватини) в качестве объектов анализа не является произвольным. Все четыре государства характеризуются сложной многоязычной конфигурацией: наличием множественных ав-

Таблица 2

**Диагностика активированности субструктур симплекса ТЛМ по странам южноафриканской выборки**

Дискурсивное поле (узел уровня 1)	Субструктура (уровень 2)	Анго-ла	Мозам-бик	Зам-бия	Эсватини
Историческое	Гуманитарное субполе	●	⦿	⦿	○
Территориальное	Экономическое субполе	●	○	⦿	○
Этническое	Кланово-региональное субполе	⦿	⦿	●	○
Экономическое	Цифровое субполе	⦿	⦿	⦿	○
Морально-правствен-ное	Религиозное субполе	⦿	○	●	○
Социальное	Диаспорное субполе	⦿	○	○	○
Политическое	Панафриканское субполе	●	⦿	○	○
Культурное	Субструктура не выявлена	○	○	○	○
Архетипическое (вер-шина)	Доминирующее субполе контекста	●	○	⦿	○
● — субструктура активирована, связь с позицией РКИ установлена; ⦿ — субструктура частично активирована, связь опосредована; ○ — субструктура не активирована или отсутствует.					

тохтонных языков [16] в сочетании с языками колониального наследия (португальский, английский), выполняющими функции официального общения и образования [13–15; 30]. Именно эта лингвистическая гетерогенность создает структурные условия, релевантные для применения ТЛМ и СКС, которые были разработаны для моделирования социально-коммуникативных систем полиязычного сообщества [10; 18].

При этом внутри выборки соблюдается максимальная контрастность контекстов при общей субрегиональной связности, что позволяет рассматривать широкий диапазон возможных диагностических результатов от контекста с наибольшим числом потенциально активируемых дискурсивных полей до контекста с их полным отсутствием. Следует отметить, что контрастность поддерживается и на уровне языков официального общения и образования: в выборке представлен португалоязычный контекст (Ангола, Мозамбик), где португальский (флективный тип) может служить языком-медиатором при объяснении морфологических категорий русского; и англоязычный контекст (Замбия, Эсватини), где английский (аналитический тип) как язык образования создает максимальную типологическую дистанцию для РКИ. При этом Замбия представляет полиязычный случай [16], а Эсватини – монолингвальный (большинство населения говорит на сисвати как на первом языке [12], что означает минимальный опыт переключения кодов несмотря на наличие английского как официального языка).

Остановимся подробнее на содержательно-онтологических различиях указанных контекстов (таб. 2 на стр. 171).

Исходная модель для постсоветского контекста организована базовым архетипическим дискурсом, для которого русский язык выступает как медиатор общей культурной памяти. Южноафриканский контекст на этой позиции характеризуется культурной фрагментированностью и отсутствием единого культурного медиатора, вместо этого он показывает четыре разных конфигурации архетипической вершины, определяемых не языковым признаком, а характером вложенных субструктур. Так, панафриканское субполе определяет вершину через концепты общинной идентичности и наднационального единства, уходящие корнями в традиционные африканские философские системы [20], и актуализируемые в современных нарративах суверенитета [11; 26]. Гуманитарное субполе (Ангола в сочетании с панафриканским) – через живую биографическую память о сотрудничестве с СССР [27]. Религиозное субполе (Замбия, Эсватини) – через религиозное единство («христианская нация») или традиционные верования [24; 30]; а кланово-региональное субполе (Эсватини в сочетании с религиозным) – через концепт монархии и суазийскую традицию [12; 16].

Как уже было отмечено, в ходе адаптации модели к африканскому контексту исходная одноуровневая структура ТЛМ была дополнена введением вложенных субструктур (религиозное, диаспорное, цифровое, кланово-региональное, гуманитарное, панафриканское субполя) как определение сути каждого узла уровня 1 для их диагностики в южноафриканском контексте. Такие вложенные субструктуры уровня 2, не образующие связи с позицией русского языка, маркируют соответствующие узлы как неактивированные, даже если соотносимая категория уровня 1 формально присутствует. Так, в Мозамбике узел базового концепта исторического дискурса формально содержит следы памяти о сотрудничестве ФРЕЛИМО–СССР, однако гуманитарное субполе (живая биографическая память) [23; 29]), вероятно, значительно слабее, чем, например, в Анголе, где советско-ангольское сотрудничество носило более интенсивный, длительный и институционально закрепленный характер [19; 27].

Одним из наиболее ценных применений СКС в данном контексте является диагностика потенциальных ограничений, когда в отсутствие активации хотя бы одной вложенной субструктуры узлов симплекса (например, в Эсватини) нет и структурных предпосылок для устойчивой мотивации изучения РКИ.

Похожие предположения можно делать и опираясь, например, на показатели типологической дистанции между L1 обучающегося и русским языком и наличия функциональной ниши для последнего, вместе с тем в модели СКС есть методологические преимущества, позволяющие прогнозировать условия, при которых спрос на изучение языка (РКИ) мог бы стать устойчивым. Таким методологическим преимуществом становится комплексный анализ конфигурации дискурсивных полей и типологической дистанции между языками. Стандартные инструменты стратегического анализа здесь недостаточны. Так, если стандартный анализ покажет, что в Замбии есть образовательный фактор (стипендии), то именно моделирование по СКС дополнительно покажет, что этот фактор не транслируется на уровень индивидуальной мотивации без активации религиозного субполя, которое в замбийском контексте маркирует образование как служение.

### **Диагностика активированности субструктур ТЛМ уровня 2 по странам выборки**

Проведем диагностическое картирование симплекса для каждой страны. Для этого обозначим уровень 1, который фиксирует наличие категориального имени узла симплекса (историческое, экономическое и т.д.), и уровень 2, который определяет активированность вложенной субструктуры, придающей узлу содержательное наполнение.

Ангола представляет собой единственный в выборке контекст, где три субструктуры уровня 2 (гуманитарное, панафриканское и экономическое) взаимно усиливают друг друга, формируя структурно обусловленную нишу для устойчивого языкового контакта. Историческое поле здесь активировано через гуманитарное субполе (советско-ангольское военно-политическое сотрудничество (МПЛА–СССР, 1961–1991) сохраняется как живая семейная память у части управленческой и военной элиты, обучавшейся в советских вузах [19; 27]). Территориальное поле определяется экономическим субполем, потому что Ангола как один из крупнейших производителей нефти в Африке южнее Сахары [9] с учетом присутствия российских компаний-операторов может быть заинтересована в РКИ. Однако архетипическая вершина остается открытой – концепт «angolanidade» как синтез африканских корней и португалоязычного наследия, сформировавшийся в 1940–1950-е гг. как движение за культурную автономию [21], включает партнерства, которые поддерживали независимость, СССР исторически вписывается в этот нарратив [27]. Португальский язык как флективный медиатор снижает типологический барьер, создавая уникальную методическую конфигурацию в регионе [16].

Мозамбик характеризуется фрагментированной мотивационной структурой, где религиозное субполе определяет суть морально-нравственного пересечения не как единый аксиологический стержень, а как географически локализованный разлом (христианство юга против ислама севера) [24]. Историческое поле присутствует формально (сотрудничество ФРЕЛИМО–СССР), но гуманитарное субполе значительно слабее ангольского, институциональная закреплённость ниже, живая память менее распространена [29]. Территориальное поле не активировано (заблокировано), а архетипическая вершина находится в состоянии переопределения.

Замбия демонстрирует парадоксальную конфигурацию ТЛМ – инструментальная мотивация реальна, но объем спроса ограничен. Историческое поле определяется гуманитарным субполем (советские и текущие российские стипендии), морально-нравственное пересечение полностью определяется религиозным субполем (конституционный статус «христианской нации» (поправка 1991 г.) осмысляет образование как служение, что создает методический ресурс, когда инструментальная мотивация получает религиозное обоснование) [17; 30]. Кланово-региональное субполе выполняет двойную функцию: в политическом контексте оно блокирует этнический дискурс как нишу, а в методическом – создает когнитивный ресурс (опыт переключения кодов). Конституционный статус «христианской нации» (1991) в сочетании с нарративом «Одна Замбия – одна нация» формирует хронотоп национальной идентичности через религиозное един-

ство [17: 30], что позволяет говорить о более или менее структурированном архетипическом дискурсе. И пусть РКИ не вписывается органично в этот архетип, но он и не противоречит ему, если позиционируется как инструментальный, а не культурный выбор.

Эсватини представляет отрицательный полюс текущей выборки – ни одна вложенная субструктура не образует связи с позицией РКИ. Архетипический дискурс обусловлен суазийской королевской традицией, что делает систему закрытой, потому что вся структура симплекса организована вокруг единственного смыслового центра монархической легитимности [12; 16]. Таким образом, традиционные верования и монархический синкретизм определяют и нравственное пересечение, и социальный, и политический дискурсы. В стране уже представлены французский язык, который работает через нейтральную нишу (Alliance Française de Mbabane), не затрагивающую монархический архетип, и португальский, введенный посредством демографических механизмов (диаспора из Мозамбика), и английский, который закреплен через колониальную архитектуру образовательной системы.

Безусловно, все оценки конфигурации дискурсивных полей требуют эмпирической верификации через социолингвистические опросы, анализ вакансий и интервью с учащимися.

#### **Методологические гипотезы о расхождениях архитектуры симплекса**

Предварительный анализ позволяет сформулировать следующие предположения о возможных расхождениях между исходной архитектурой симплекса и африканской реальностью.

1. В исходной модели религиозное поле растворено в морально-нравственном пересечении. Для Замбии (конституционная «христианская нация» [30]), Мозамбика (религиозный разлом север / юг [24]) и Анголы (синкретическое поле – католицизм, кимбандизм и традиционные верования) религиозное субполе структурно первично. Другими словами, в африканском симплексе религиозное субполе может функционировать как доминирующее субполе пересечения, определяющее суть морально-нравственного, социального и отчасти политического узлов, без изменения архитектуры уровня 1.

2. В исходной модели этнический и территориальный дискурсы разнесены. Для африканского контекста (особенно в Эсватини, частично в Замбии) они могут быть неотделимы друг от друга, когда этническая идентичность определяется через доколониальные территориальные единицы (королевства, кланы, регионы). Иначе говоря, в африканском симплексе требуется явная связь между этническим и территориальным узлами в субструктуре кланово-регионального поля.

3. Вместо национального архетипа для африканского симплекса можно предложить архетипический дискурс наднациональной панафриканской идентичности (как потенциальной вершины симплекса для ряда стран (Ангола), но не для всех (в Эсватини панафриканский дискурс подавлен монархическим нарративом)). Панафриканское поле в этом случае меняет не только содержание, но и логику структуры симплекса, потому что вершина перестает быть хронотопически локальной и приобретает региональное измерение.

4. Для молодого населения анализируемых стран цифровая среда может быть структурно первичнее физического территориального дискурса, особенно в городских центрах. Это означает, что в африканском контексте цифровое измерение может функционировать как доминирующее субполе экономического или социального луча, а не обязательно как самостоятельный узел уровня 1.

Такое понимание позволяет рассматривать цифровое измерение как ключевой ресурс продвижения РКИ, компенсируя отсутствие функциональной ниши русского языка в офлайн-пространстве. Это требует смещения акцента с массовых очных программ на модульные онлайн-форматы, адаптированные под цифровые практики африканской молодежи.

Однако цифровая форма доставки контента не нивелирует структурных барьеров усвоения. Лингвистическая подсистема СКС в данном контексте может быть использована не для построения контрастивных методик, а для оценки порога входа и прогнозирования ресурсов, необходимых для преодоления типологического разрыва.

Диагностика показывает, что традиционная методика РКИ, опирающаяся на контрастивный анализ [4; 8], предполагает наличие типологической близости или разрабатываемых грамматик сопоставления. В контексте банту-языков этот инструмент отсутствует. Стандартные учебники РКИ (ориентированные на европейца) предполагают перенос грамматических категорий (род, вид, падеж), которых нет в языках учащихся.

Банту-языки (зулу, коса, умбунду, кимбунду, бемба и др.) характеризуются агглютинативным морфологическим типом с элементами флексии [3]; именная классификация строится на 15–18 классах с согласовательными префиксами [7]; согласование реализуется через дистантные префиксальные механизмы, тональность в ряде языков (зулу, шангана) является грамматически значимой [3], порядок слов преимущественно SVO с жесткой структурой, а глагольная система включает разветвленные аспектуальные расширители [1]. То есть носитель банту-языка сталкивается с типологической дистанцией одновременно по всем уровням: фонологическому, морфологическому, синтаксическому, поэтому оптимальной стратегией обучения РКИ будет путь от коммуникативной задачи к форме, а не от парадигмы к употреблению.

Португальский язык (Ангола, Мозамбик) как флективный с тенденцией к аналитизму создает условия для положительного переноса, так как учащийся уже знаком с категориями рода и числа. Падежная функция нова, однако понятие разграничения именных отношений у потенциального РКИ-обучающегося уже будет. С этой точки зрения португальский может служить языком-медиатором при объяснении морфологических категорий, но это единственный из рассматриваемых контекстов, где контрастивный анализ частично применим как вспомогательный инструмент.

Английский язык (Замбия, Эсватини) типологически максимально дистанцирован (аналитический тип морфологии, отсутствие категории рода и падежной системы как морфологических категорий) от флективной морфологии русского, изучение РКИ потребует принципиально новой когнитивной операции словоизменения. При этом важно учитывать, что для большинства учащихся в Замбии и Эсватини английский язык также не является родным (L1), а выполняет функцию языка образования и официального общения [13; 16; 30]. Это означает, что типологическая дистанция банту-язык / английский / русский создает эффект опосредованного переноса, когда учащийся осваивает русскую морфологию не напрямую из L1, а через промежуточную аналитическую систему, что может как облегчать (отсутствие флексии в английском), так и затруднять (неустойчивая металингвистическая база) процесс усвоения. В этом случае показана минимальная морфологическая нагрузка на начальном уровне, раннее введение аутентичных ситуаций и индуктивная подача грамматики через частотный контекст.

Вместо поиска культурных эквивалентов предлагается анализ форм реализации универсальных коммуникативных ситуаций с учетом различий в нормах прямолинейности и коллективности [2]. Данный подход предлагается как эвристический инструмент – применимость к африканским коммуникативным практикам требует верификации через партнерство с локальными исследователями.

Однако, как показывает моделирование ТЛМ, даже значительные методические инновации могут не компенсировать отсутствия устоявшейся функциональной ниши РКИ в регионе. Продвижение русского языка в странах Южной Африки как культурного проекта сопряжено со значительными трудностями, потому что архетипические вершины симплексов в большинстве контекстов либо герметичны, либо не включают русский язык как органичный элемент. Стратегически оправданным видится инструментальный проект с измеримым профессиональным выходом (корпоративные программы,

академические обмены и т.п.). При этом в перспективе, по мере развития цифровой инфраструктуры и роста доступности интернет-технологий в регионе, цифровое субполе может стать значимым ресурсом продвижения РКИ, создавая альтернативные каналы мотивации для молодежной аудитории, особенно в городских центрах.

Таким образом, двухуровневая архитектура симплекса демонстрирует диагностическую ценность как для выявления потенциальных ниш продвижения РКИ (устойчивых мотивационных структур, при которых спрос на русский язык может стать функционально обусловленным), так и для объяснения механизмов блокировки (структурных барьеров, препятствующих формированию такой мотивации в конкретных страновых контекстах). Результаты операционализации подтверждают исходную гипотезу о контекстуально-независимой функциональности модели ТЛМ / СКС при условии ее адаптации через вложенные субструктуры уровня 2. Ангола представляет собой уникальный случай в выборке – три субполя уровня 2 (гуманитарное (память о советско-ангольском сотрудничестве), panaфриканское (нарратив многополярного суверенитета) и экономическое (присутствие российских компаний-операторов)) взаимно усиливают друг друга, создавая структурно обусловленную нишу для РКИ. В остальных контекстах (Мозамбик, Замбия, Эсватини) одно или несколько субполей блокируют ключевые узлы симплекса, что делает устойчивую мотивацию маловероятной без существенной трансформации структурных условий.

Таким образом, настоящее исследование представляет собой аналитическую экстраполяцию теоретических моделей ТЛМ и СКС на новый региональный контекст (страны Южной Африки). Все конфигурации имеют статус рабочих гипотез, требующих эмпирической верификации через партнерство с локальными исследовательскими центрами в Анголе, Мозамбике, Замбии и Эсватини.

### Список литературы

1. Аксенова И.С. Глагольная система банту-языков (на материале зулу и коса). Основы африканского языкознания. М., 1997.
2. Вежбицкая А. Русские культурные скрипты и их отражение в языке // Русский язык в научном освещении. 2002. №2(4). С. 6–34.
3. Желтов А.Ю. Языки нигер-конго: структурно-динамическая типология: дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2008.
4. Леонтьев А.А. Психологические аспекты обучения языку. М., 1969.
5. Луговская Е.Г. Теоретические основания моделирования социально-коммуникативной системы полиязычного сообщества // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. 2023. №2(54). С. 205–222.
6. Луговская Е.Г. Транскультурная лингвоконцептуальная модель глобализации в региональном контексте // Полилингвальность и транскультурные практики. 2019. №16(2). С. 214–225.
7. Топорова И.Н. Именная классификация в языках банту. Основы африканского языкознания. М., 1997.
8. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М., 2003.
9. African Development Bank. African Economic Outlook 2023. Abidjan: African Development Bank, 2023. [Electronic resource]. URL: <https://www.afdb.org/en/knowledge/publications/african-economic-outlook> (date of request: 18.02.2026).
10. Bamgbose A. Language and Exclusion: The Consequences of Language Policies in Africa. Hamburg, 2000.
11. Bogdanov S. Issues in the Development of the BRICS' Strategic Narrative // International Organisations Research Journal. 2019. Vol. 14. №2. P. 148–162.
12. Central Statistical Office (Swaziland), Government of South Africa, Government of Swaziland, United Nations Population Fund (UNFPA). Eswatini Population and Housing Census 2017. 2019. [Electronic resource]. URL: <https://gov.sz/index.php?view=article&id=2455&catid=124> (date of request: 18.02.2026).

13. Constitution of the Kingdom of Eswatini Act, 2005. [Electronic resource]. URL: <https://rimap.unhcr.org/node/61399> (date of request: 18.02.2026).
14. Constitution of the Republic of Angola. 2010. [Electronic resource]. URL: [https://www.constituteproject.org/constitution/Angola\\_2010](https://www.constituteproject.org/constitution/Angola_2010) (date of request: 18.02.2026).
15. Constitution of the Republic of Mozambique. 2004. [Electronic resource]. URL: [https://www.rightofassembly.info/assets/downloads/2004\\_Constitution\\_of\\_Mozambique\\_\(as\\_amended\)\\_\(English\\_translation\).pdf](https://www.rightofassembly.info/assets/downloads/2004_Constitution_of_Mozambique_(as_amended)_(English_translation).pdf) (date of request: 18.02.2026).
16. Ethnologue: Languages of the World. 25th ed. Dallas, TX: SIL International, 2022. [Electronic resource]. URL: <https://www.ethnologue.com> (date of request: 18.02.2026).
17. Haynes J. Religion and Politics in Africa. London, 2015.
18. Kamwangamalu N.M. Language policy and mother-tongue education in South Africa: The case for a market-oriented approach // Language Problems and Language Planning. 2002. Vol. 26. №2. P. 147–168.
19. Katsakioris C. Students from Portuguese Africa in the Soviet Union, 1960–74: Anti-colonialism, education, and the socialist alliance // Journal of Modern African Studies. 2021. Vol. 59. №1. P. 1–24.
20. Mbiti J. S. African Religions and Philosophy. London, 1969.
21. Moorman M. Intonations: A Social History of Music and Nation in Luanda, Angola, from 1945 to Recent Times. Athens, OH, 2008.
22. Muzuva P., Chigora F., Zinyemba J. P. Pan-Africanism identity then and now: Accounting for ideology pluralism in post-colonial Africa. [Electronic resource]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/397720126\\_Pan-Africanism\\_identity\\_then\\_and\\_now\\_Accounting\\_for\\_ideology\\_pluralism\\_in\\_post-colonial\\_Africa](https://www.researchgate.net/publication/397720126_Pan-Africanism_identity_then_and_now_Accounting_for_ideology_pluralism_in_post-colonial_Africa) (date of request: 18.02.2026).
23. Oxford Research Encyclopedia of African History. International Solidarity with FRELIMO in Mozambique during the Liberation Struggle. 2019.
24. Pew Forum on Religion & Public Life. Tolerance and Tension: Islam and Christianity in Sub-Saharan Africa. Washington, DC, 2010.
25. Prah K.K. The African Nation: The State of the Nation. Cape Town, 2006.
26. SAIIA (South African Institute of International Affairs). The Global South and the Resurgence of Non-alignment: An African Perspective. Johannesburg. [Electronic resource]. URL: <https://saiia.org.za/research/the-global-south-and-the-resurgence-of-non-alignment-an-african-perspective/> (date of request: 18.02.2026).
27. Shubin V. The Hot “Cold War”: The USSR in Southern Africa. London, 2008.
28. South African History Online. Pan-Africanism. [Electronic resource]. URL: <https://www.sahistory.org.za/topic/pan-africanism> (date of request: 18.02.2026).
29. Telepneva N. Mediators of Liberation: Eastern-Bloc Officials, Mozambican Diplomacy and the Origins of Soviet Support for Frelimo, 1958–1965 // Journal of Southern African Studies. 2017. Vol. 43. №1. P. 67–81.
30. The Constitution of the Republic of Zambia Act, 1991. As amended by Act №18 of 1996. [Electronic resource]. URL: [https://www.constituteproject.org/constitution/Zambia\\_2016](https://www.constituteproject.org/constitution/Zambia_2016) (date of request: 18.02.2026).
31. Zaki Laïdi. BRICS: Sovereignty power and weakness // International Politics. 2012. №49(5). P. 614–632.

\* \* \*

1. Aksenova I.S. Glagol'naya sistema bantu-yazykov (na materiale zulu i kosa). Osnovy afrikanskogo yazykoznaniya. M., 1997.
2. Vezhbickaya A. Russkie kul'turnye skripty i ih otrazhenie v yazyke // Russkij yazyk v nauchnom osveshchenii. 2002. №2(4). S. 6–34.
3. Zheltov A.Yu. Yazyki niger-kongo: strukturno-dinamicheskaya tipologiya: dis. ... d-ra filol. nauk. SPb., 2008.
4. Leont'ev A.A. Psihologicheskie aspekty obucheniya yazyku. M., 1969.
5. Lugovskaya E.G. Teoreticheskie osnovaniya modelirovaniya social'no-kommunikativnoj sistemy poliyazychnogo soobshchestva // Chelovek: Obraz i sushchnost'. Gumanitarnye aspekty. 2023. №2(54). S. 205–222.
6. Lugovskaya E.G. Transkul'turnaya lingvokonceptual'naya model' globalizacii v regional'nom kontekste // Polilingval'nost' i transkul'turnye praktiki. 2019. №16(2). S. 214–225.

7. Toporova I.N. Imennaya klassifikaciya v yazykah bantu. Osnovy afrikanskogo yazykoznanija. M., 1997.
8. Shchukin A.N. Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika. M., 2003.



***Heuristic potential of transcultural linguo-conceptual model of multilingual community and modeling of its social and communicative system: the experience of diagnostics of strategic niches of promoting the Russian language as a foreign language in the countries of South Africa***

*The operationalization of two models of multilingual community for the diagnostics of the strategic niches of promoting the Russian language as a foreign language in the countries of South Africa (transcultural linguoconceptual model and social and communicative system) are suggested. There is introduced the two-level architecture of simplex: level 1 provides comparability; level 2 provides the included substructures, defining the essence of the discursive fields. The analysis demonstrates that the strategy of selective tools support, focused on the professional niches, can be efficient.*

**Keywords:** *Russian as a foreign language, transcultural linguo-conceptual model, social and communicative system, multilingual community, South Africa, strategic niches.*

(Статья поступила в редакцию 03.03.2026)

**С.И. СЕМЕНОВА,  
И.Н. КОРЕНЕЦКАЯ**  
*Псков*

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ГИСТОЛОГИЧЕСКОЙ  
ТЕРМИНОЛОГИИ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В КУРСЕ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

*Проводится комплексный анализ морфолого-словообразовательных, грамматических и семантических трудностей перевода гистологической терминологии на материале терминологических единиц из атласов по гистологии. На основе проведенного лингвистического анализа предложены способы обучения студентов-медиков профессиональной терминологии, направленные на формирование навыков понимания, перевода и использования гистологических терминов.*



**Ключевые слова:** *медицинский перевод, словообразовательные модели, методика преподавания, профессиональная иноязычная коммуникация.*

В условиях интенсивной глобализации медицинской науки и практики значительно возрастают требования к точности межъязыковой коммуникации. Адекватный перевод медицинских терминов является критически важным для обеспечения международного взаимодействия в научных исследованиях, клинической практике и образова-

тельном процессе. Несмотря на значительное количество исследований, посвященных проблемам перевода анатомической и фармакологической терминологии, гистологическая терминосистема, занимающая центральное место в базовой подготовке студентов направления «Лечебное дело» и подкрепленная значительным объемом аудиторных часов, остается менее исследованной областью в лингвистическом и переводческом аспектах, что обуславливает актуальность настоящего исследования.

Особую значимость приобретает комплексный анализ проблем перевода на стыке трех языковых систем: латинского как исторической основы медицинской терминологии, английского как языка-посредника современной науки и русского как языка-реципиента.

Теоретические основы терминоведения заложены в трудах отечественных ученых (С.В. Гринева-Гриневича [4], В.П. Даниленко [5], В.Н. Комисарова [6], В.М. Лейчика [9], Н.В. Подольской, А.В. Суперанской и Н.В. Васильевой [13], С.Д. Шелова [15] и др.). В.М. Лейчик [9] и В.А. Татаринев [14] показали, что медицинская терминология – это упорядоченная система, развивающаяся по определенным законам; переводчик должен понимать системные связи между терминами (родо-видовые, часть – целое), что поможет избежать семантических ошибок, когда переводится изолированное слово без понимания его места в классификации (например, путаница между названием органа, болезни и симптома). А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева закрепили принципы работы с термином: точность, однозначность, системность, отсутствие экспрессии. Л.М. Алексеева [1] сделала переход от термина к дискурсу и показала, что медицинский перевод – это не просто замена терминов, а передача целостного высказывания в рамках специфической коммуникативной среды. А.О. Полянок и О.Н. Анцифирова [12] выявили и систематизировали основные структурные модели латинских, русских и английских номенклатурных наименований сосудов. И.Г. Назарова, С.В. Станевич [10] проанализировали особенности национальных анатомических номенклатур на материале русского, английского и немецкого языков. О.М. Новикова [11] провела сравнительный анализ английской и латинской медицинской терминологии, который выявил исторические пути проникновения греко-латинских основ в английский язык через прямое заимствование, латинизацию и опосредованно через французский. В исследовании О.В. Косоноговой [8] рассматривается проблема адекватности перевода терминов-эпонимов английской медицинской терминологии на русский язык с учетом их национально-культурной специфики. Г.Е. Коптев [8] комплексно рассматривает теоретические основы и практические аспекты перевода медицинских терминов с английского на русский язык, анализирует лингвистические особенности медицинской терминологии, включая случаи, связанные с полисемией, терминологической неоднозначностью и контекстными вариациями.

Среди зарубежных исследователей Л. Боукер [16] представила преимущества корпусного анализа для выявления контекстуальных значений терминов, типичных коллокаций на примерах из технического, юридического и медицинского перевода, а также продемонстрировала работу с корпусными инструментами, такими как *concordancers* и *collocation analysis tools*. К. Шеффнер [21] исследовала влияние процессов глобализации на теорию и практику перевода на основе примеров из различных специализированных областей перевода. М.А.А. Гамал [17] анализирует процессы словообразования и производных в медицинской терминологии (на примере корней *cardi-* и *neuro*) и приходит к выводу, что эффективной стратегией перевода является морфологический разбор терминов на приставки, корни и суффиксы. В. Монтальт и М. Гонсалес-Дэвис [19] разработали и представили поэтапный метод обучения письменному медицинскому переводу через процесс создания и последовательного редактирования черновиков. М. Роджерс [20] рассматривает эволюцию и историческое развитие терминологии и ее роль в специализированном переводе.

**Цель** нашего исследования – рассмотреть возможные способы преодоления лингвистических трудностей перевода гистологической терминологии в курсе иностранного языка для студентов-медиков. В ходе работы выявили основные типы лингвистических проблем перевода гистологических терминов и разработали ряд методических приемов и упражнений для студентов, направленных на одновременное усвоение терминологии и гистологических понятий для преодоления выявленных трудностей перевода.

В исследовании использованы следующие методы: лингвистические (на основе учебника R.K. Danilov “Histology, Embryology, Cytology” [18], атласа В.Л. Быкова и С.И. Юшканцевой [2] и атласа “Terminologia Histologica” [22] проведен сопоставительный анализ для выявления структурных расхождений в терминосистемах; компонентный анализ терминов для раскрытия их внутренней формы и семантики; переводческий анализ для классификации типичных ошибок, допускаемых студентами) и дидактические методы (метод моделирования фрагментов педагогического процесса).

Исторически фундамент европейской медицинской терминосистемы заложили латынь и древнегреческий язык. Труды Гиппократ, Галена и других классиков, переведенные на латынь, обеспечили преемственность знаний и создали обширный корпус стандартизированных понятий. Греческий язык обогатил терминологию описательными и деривационными морфемами, в то время как латынь структурировала ее в стройную номенклатурную систему.

Несмотря на унифицирующую роль латинской терминологии, практическое овладение профессиональным английским языком сопряжено для студентов-медиков с рядом лингвистических трудностей на морфолого-словообразовательном, лексико-семантическом уровнях, имеются грамматические и синтаксические особенности, для преодоления которых необходим специальный педагогический инструментарий.

#### **Трудности на морфолого-словообразовательном уровне**

Классификация материала, полученного методом сплошной выборки из гистологических учебников и атласов, позволяет выявить типичные проблемы на морфолого-словообразовательном уровне при переводе аффиксов.

Префиксы пространственной ориентации демонстрируют высокую степень стандартизации: *supra-*: suprarenal gland (лат. glandula suprarenalis – надпочечная железа); *infra-*: infranuclear region (лат. regio infranuclearis – инфрануклеарная зона), *inter-*: intercellular substance (лат. substantia intercellularis – межклеточное вещество), *juxta-*: juxtaglomerular apparatus (лат. apparatus juxtaglomerularis – юктагломерулярный аппарат).

Количественные префиксы сохраняют семантическую прозрачность: *bi-*: bilateral symmetry – двусторонняя симметрия; *tri-*: trilaminar structure – трехслойная структура; *multi-*: multinucleated cell – многоядерная клетка.

Префиксы состояния и изменения требуют точного перевода: *hyper-*: hyperchromasia (лат. hyperchromasia – гиперхроматоз); *hypo-*: hypoplasia (лат. hypoplasia – гипоплазия); *dys-*: dysplasia (лат. dysplasia – дисплазия).

Словообразовательные суффиксы несут важную семантическую нагрузку: *-blast* (незрелая клетка): fibroblast (лат. fibroblastus – фибробласт); osteoblast (лат. osteoblastus – остеобласт); chondroblast (лат. chondroblastus – хондробласт); *-cyte* (зрелая клетка): osteocyte (лат. osteocytus – остеоцит), chondrocyte (лат. chondrocytus – хондроцит), hepatocyte (лат. hepatocytus – гепатоцит); *-clast* (разрушающая клетка): osteoclast (лат. osteoclastus – остеокласт), chondroclast (лат. chondroclastus – хондрокласт).

Диагностические суффиксы имеют стандартизированные соответствия: *-itis* (воспаление): hepatitis (лат. hepatitis – гепатит), nephritis (лат. nephritis – нефрит), neuritis (лат. neuritis – неврит); *-osis* (патологическое состояние): fibrosis (лат. fibrosis – фи-

Классификация словообразовательных моделей гистологических терминов

Модель	Латинский пример	Английский пример	Русский эквивалент	Особенности перевода
N + A (сущ. + прилаг.)	textus connectivus	connective tissue	соединительная ткань	Прямой порядок слов в латыни, обратный – в русском и английском.
N + Ng (сущ. + сущ. в род. падеже)	cellula sanguinis	blood cell	клетка крови	Родительный падеж в латыни, бессуффиксальное сложение в английском.
N + A + A (многочленная атрибутивная цепочка)	epithelium squamosum stratificatum	stratified squamous epithelium	многослойный плоский эпителий	Требует синтаксической перестройки и точной передачи последовательности признаков.
N + N (прямое сложение)	substantia corticalis	cortical substance	корковое вещество	Прямое сложение существительных.
Префиксальные образования	hyperplasia	hyperplasia	гиперплазия	Высокая степень стандартизации.

броз), sclerosis (лат. sclerosis – склероз), necrosis (лат. necrosis – некроз); *-oma* (опухоль): adenoma (лат. adenoma – аденома), lipoma (лат. lipoma – липома), melanoma (лат. melanoma – меланома).

Высокая степень стандартизации аффиксов позволяет построить обучение по модульному принципу. Вместо заучивания отдельных терминов студентам предлагается изучать «строительные блоки» – префиксы и суффиксы. Это формирует у них прогностическую компетенцию: способность понять и перевести незнакомый термин, разобрать его на составляющие. Студентам можно предложить следующие задания: составление глоссариев по группам аффиксов (пространственные, количественные, функциональные); упражнения на словообразование (используя корни (fibro-, osteo-, hepato-) и суффиксы (-blast, -cyte, -itis), сформировать термины и определить их значение); разобрать термин, например, *chondrodysplasia* на морфемы и дать точный перевод, объяснив значение каждой части.

**Словосложение: сравнение моделей в трех языках**

Анализ гистологической терминологии выявил значительные различия в моделях композиции.

Латинская модель (соединительные гласные -o-, -i-) характеризуется международной стандартизацией: neurofibroma → нейрофиброма → neurofibroma; adenocarcinoma →

аденокарцинома → adenocarcinoma; chondrodysplasia → хондродисплазия → chondrodysplasia; erythroleukemia → эритролейкемия → erythroleukemia.

Английская модель демонстрирует гибридную структуру. Латинизированные конструкции: histopathology (лат. histopathologia) → гистопатология, cytoskeleton (лат. cytoskeleton) → цитоскелет, neurotransmitter (лат. neurotransmittor) → нейромедиатор; бессуффиксальное сложение: blood cell (лат. cellula sanguinis → клетка крови; bone tissue (лат. textus osseus) → костная ткань, nerve fiber (лат. fibra nervosa) → нервное волокно.

Русская модель использует адаптационные стратегии. Калькирование: blood vessel (лат. vas sanguineum) → кровеносный сосуд, connective tissue (лат. textus connectivus) → соединительная ткань, epithelial cell (лат. cellula epithelialis) → эпителиальная клетка. Описательный перевод: mast cell (лат. cellula mastoidea) → тучная клетка, goblet cell (лат. cellula caliciformis) → бокаловидная клетка, Kupffer cell (лат. cellula Kupffer) → клетка Купфера. Морфологическая адаптация: microtome (лат. microtome) → микротом, biopsy (лат. biopsia) → биопсия, autopsy (лат. autopsia) → аутопсия.

Сравнительный анализ моделей словосложения позволяет научить студентов переключатся между языковыми кодами. Понимание, что латинская модель N + N (neurofibroma) напрямую калькируется в русский и английский, а английская модель N + N (blood cell) требует перестройки в русскую модель N + Ng (клетка крови), снимает множество типичных ошибок.

Студентам можно предложить задание на сопоставительный анализ таблицы моделей (таб. 1), где обучающиеся находят соответствия и формулируют правила перехода.

Данную таблицу можно использовать на занятии как наглядный материал для сравнительного анализа. Студентам предлагается выполнить задание на сопоставление (добавить в таблицу новые примеры для каждой модели), трансформационное упражнение (дана модель на одном языке, необходимо построить эквиваленты на двух других), объяснительное задание (объяснить, почему для перевода blood cell используется модель N + Ng, а не прямое калькирование); перевести английское словосочетание bone tissue в латинскую (textus osseus) и русскую (костная ткань) модели, объяснив грамматические и синтаксические изменения.

### Трудности на лексико-семантическом уровне

Перевод медицинской литературы и документации требует не только узкоспециальных знаний, но и высокой степени лингвистической компетентности. Лексико-семантический уровень представляет собой зону повышенной трудности, где даже незначительная ошибка может привести к искажению смысла и серьезным практическим последствиям. Среди ключевых проблем данного уровня выделяется синонимия.

*Трудности, связанные с синонимией и выбором эквивалента.* В гистологии синонимия часто возникает из-за параллельного использования описательных терминов и эпонимов. Например, оба термина *parietal cell* / *oxyntic cell* обозначают одну и ту же клетку желудочных желез, однако первый термин является преимущественным и переводится как «париетальная клетка», а второй – *oxyntic cell* – используется реже и может быть переведен как «оксинтическая клетка».

Эпоним *Kupffer cell* (клетка Купфера) является строгим эквивалентом описательного термина *stellate macrophage* (звездчатый макрофаг). Важно научить студентов свободно оперировать обеими формами. Полезными могут быть задания на подбор синонимов и упражнения на замену эпонимического термина на описательный и наоборот.

*Трудности, связанные с грамматико-синтаксическими особенностями.*

1. *Перевод атрибутивных словосочетаний.* Методом сплошной выборки из гистологических руководств и гистологического атласа с целью определения грамматико-синтаксических особенностей перевода медицинской терминологии выявлено, что од-

Стратегии перевода пассивных конструкций в гистологических текстах

Стратегия перевода	Английский оригинал	Русский перевод	Контекст применения
Преобразование в действительный залог	The cells were examined under a microscope.	Клетки исследовали под микроскопом.	Методические описания, протоколы исследований.
Неопределенно-личные конструкции	It is recommended to use fresh specimens.	Рекомендуется использовать свежие препараты.	Общие рекомендации, руководства.
Возвратные глаголы	The cells differentiate themselves.	Клетки дифференцируются.	Описание биологических процессов.
Сохранение пассива	The nucleus is surrounded by the membrane	Ядро окружено мембраной.	Описание структурных особенностей.
Страдательные причастия	The stained sections show clear structure	Окрашенные срезы показывают четкую структуру.	Описание готовых препаратов.

ной из наиболее частых проблем является перевод протяженных атрибутивных словосочетаний. Приведем примеры.

Правое определение (наиболее распространенная модель): blood cell (лат. cellula sanguinis) → клетка крови, bone tissue (лат. textus osseus) → костная ткань, nerve fiber (лат. fibra nervosa) → нервное волокно, muscle fiber (лат. fibra muscularis) → мышечное волокно.

Многочленные атрибутивные цепочки: dense irregular connective tissue (лат. textus connectivus irregularis densus) → плотная неоформленная соединительная ткань, simple columnar epithelium (лат. Epithelium columnare simplex) → однослойный призматический эпителий, stratified squamous epithelium (лат. epithelium squamosum stratificatum) → многослойный плоский эпителий.

Сложные термины с предлогами: cell-to-cell communication (лат. communicatio inter cellulas) → межклеточная коммуникация, blood-to-tissue barrier (лат. barrier inter sanguinem et textum) → барьер между кровью и тканью, matrix-to-cell signaling (лат. signalisatio a matrice ad cellulam) → сигнал от матрикса к клетке.

Студентов можно учить «читать» такие цепочки справа налево, определяя ключевое слово и последовательно добавляя к нему определения. В качестве упражнений обучающимся можно предложить структурный разбор цепочек: stratified squamous non-keratanizing epithelium (определить ключевое слово (epithelium) и последовательно добавить характеристики (squamous → stratified squamous → stratified squamous non-keratanizing), затем найти эквивалент в латинском и русском языках).

**Классификация переводческих ошибок в гистологических текстах**

Тип ошибки	Пример ошибки	Правильный вариант	Рекомендации по устранению
Морфолого-словообразовательные	hyperventilation → сверхвентиляция	гипервентиляция	Использовать стандартизированные эквиваленты аффиксов.
Семантические	matrix → матрица (в значении основного вещества)	основное вещество	Учитывать контекст и устоявшиеся соответствия.
Грамматические	it was established → было установлено	установили	Преобразовывать пассив в активные конструкции.
Терминологические	mast cell → мастоцит	тучная клетка	Использовать устоявшиеся в практике эквиваленты.

2. Особенности перевода пассивных конструкций. Сравнительный анализ гистологических текстов подтверждает значительную частотность пассивных конструкций в английском языке по сравнению с русским. Пассивный залог является одной из преобладающих грамматических характеристик научного стиля в английском языке. Представим классификацию стратегий перевода пассивных конструкций (таб. 2 на стр. 183).

В качестве упражнений на преодоление трудностей, связанных с пассивными конструкциями, студентам предлагаются задания на трансформацию: даны предложения в пассивном залоге, обучающимся необходимо перевести их на русский, используя наиболее естественный для контекста способ (действительный залог, неопределенно-личную конструкцию и т.д.). Кроме того, можно провести ролевую игру «Описание эксперимента», когда один студент описывает методику на английском, используя пассив, другой пересказывает на русском, используя активные конструкции.

В рамках упражнений на классификацию обучающиеся получают набор предложений с пассивными конструкциями и определяют, к какой стратегии перевода из таблицы следует прибегнуть в каждом конкретном случае, что способствует более глубокому пониманию функциональных различий между грамматическими конструкциями в русском и английском языках.

#### **Семантические проблемы перевода**

*Проблемы эквивалентности.* В ходе анализа выявлены значительные расхождения в объеме значения и системе понятий между языками.

Отсутствие прямых соответствий требует различных переводческих решений: английский термин “matrix” может переводиться как «матрикс», «основное вещество» или «строма» в зависимости от контекста.

Различия в классификационных системах: термины, обозначающие виды соединительной ткани, имеют различную детализацию в разных языках (так, англоязычный общий термин “dense connective tissue” в русскоязычной номенклатуре требует уточнения и разделяется на «плотную оформленную» (dense regular) и «плотную неоформленную» (dense irregular) соединительную ткань); названия клеток крови и их предшественников могут не полностью совпадать по объему понятия (так, термин “reticulocyte” в английском языке часто трактуется как стадия развития эритроцита, покинувшего костный мозг, в то время как в российской традиции его классифицируют как «молодой эритроцит» с остатками органелл, подчеркивая его место в процессе эритропоэза).

В объеме значения и системе понятий между языками присутствуют существенные расхождения. Проблема усугубляется наличием квазисинонимичных терминов. Например, в лабораторной практике существует различие между терминами *sample* (наиболее общий термин, обозначающий небольшую часть, взятую из большего целого), *specimen* (образец, взятый для медицинского тестирования или научного исследования), *smear* (специфический метод подготовки образца путем нанесения тонкого слоя биологического вещества на стекло для микроскопического исследования). Так, на лабораторных занятиях по гистологии студенты работают в основном с *specimens* (образцы тканей), в то время как на занятиях по микробиологии – с *smears* (готовые препараты-мазки).

Другой аспект проблемы эквивалентности – наличие синонимичных терминологических рядов для обозначения одной и той же структуры. Таким примером в гистологии является мышечный слой слизистой оболочки, который в разных источниках может обозначаться как *muscularis mucosa*, *muscularis mucosae* или *lamina muscularis mucosae*. Аналогично, мышечная оболочка полых органов может встречаться под названиями *muscularis*, *muscularis externa* или *muscularis propria*.

Семантические проблемы требуют развития у студентов контекстуального и понятийного мышления. В качестве заданий обучающимся можно предложить упражнения для контекстуального анализа: в предложениях с многозначным термином *matrix* (в костной ткани, в хряще, во внеклеточном веществе) студенты выбирают правильный русский эквивалент для каждого случая и обосновывают выбор.

В таблице 3 систематизированы наиболее распространенные ошибки, выявленные при анализе учебных переводов и профессиональных текстов (таб. 3).

Методическое применение таблицы 3, используемой для организации работы над ошибками, можно реализовать через задание «Редактор», в рамках которого студенты получают текст с ошибками из таблицы, в результате чего они должны не только найти и исправить их, но и дать обоснование, ссылаясь на тип ошибки и соответствующие рекомендации по устранению. Кроме того, ведение индивидуального «Анти-словаря», где обучающиеся фиксируют свои типичные ошибки и правильные варианты, систематизирует навыки перевода терминов.

На основе проведенного комплексного анализа предлагается трехуровневая модель интегрированного обучения гистологической терминологии:

1. *Базовый терминологический уровень*: акцент на латинском языке и словообразовательных моделях, чтобы заложить фундамент, создав в сознании студента систему «строительных блоков» (терминоэлементов). Используются упражнения на анализ, сопоставление и словообразование.

2. *Продвинутый переводческий уровень*: акцент на переводе аутентичных английских гистологических текстов (учебных, научно-популярных) для отработки грамматических трансформаций (пассивные конструкции, атрибутивные цепочки) и решения семантических проблем (многозначность, выбор эквивалента).

3. *Клинически-ориентированный коммуникативный уровень*: работа со сложными профессиональными текстами (научные статьи, описания биопсий, клинические реко-

мендации) через активное использование ролевых игр, case-studies, дискуссий и проектных заданий, имитирующих реальную профессиональную коммуникацию.

Данная модель, построенная на лингвистическом анализе, позволяет преобразовать стихийный процесс запоминания терминов в осознанное формирование профессиональной иноязычной компетенции.

Проведенное исследование демонстрирует, что внимательный лингвистический анализ, подкрепленный структурированными данными (таблицы 1–3), предоставляет не только теоретическую базу, но и практический инструментарий для преподавателя. Предложенные таблицы позволяют визуализировать сложные лингвистические явления, систематизировать работу над терминологией и грамматикой, а также целенаправленно корректировать ошибки, превращая стихийный процесс запоминания в осознанное формирование профессиональной иноязычной компетенции будущего врача.

Данное исследование сознательно фокусируется на гистологической терминологии как на целостном и самодостаточном объекте лингвистического анализа, что не исключает, а, напротив, задает методологическую основу для последующего изучения терминосистем смежных дисциплин (таких как анатомия, физиология, микробиология и др.) в рамках интегрированного курса иностранного языка для студентов-медиков.

### Список литературы

1. Алексеева Л.М. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы перевода. М., 2018.
2. Быков В.Л., Юшканцева С.И. Гистология, цитология, эмбриология. Атлас. М., 2022.
3. Гарбовский Н.К. Теория перевода. М., 2019.
4. Гринев-Гриневиц С.В., Сорокина Э.А., Молчанова М.А. Еще раз к вопросу об определении термина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2022. Т. 13. №3. С. 710–729.
5. Даниленко В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. М., 1977.
6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М., 2020.
7. Коптев Г.Е. Медицинский перевод: теоретические основы и практика перевода терминов с английского на русский язык // *Lingua Medica*. Т. 15. №1. 2022. С. 12–29.
8. Косоногова О.В. Перевод английских медицинских терминов-эпонимов: лингвокультурологический подход // Вестник ТГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2025. №3. С. 56–65.
9. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. М., 2006.
10. Назарова И.Г., Станевич С.В. Особенности национальных анатомических номенклатур (на материале латинского, русского, английского и немецкого языков) // Ученые записки НовГУ. 2017. №4(12). С. 329–334.
11. Новикова О.М. Английские и латинские медицинские термины – сравнительное исследование // Региональный вестник. 2020. №11(50). С. 65–66.
12. Полянок А.О., Анциферова О.Н. Основные модели латинских, русских и английских номенклатурных наименований вен в *Terminologia Anatomica* // Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения. 2019. С. 329–334.
13. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: вопросы теории. М., 2023.
14. Татаринцов В.А. Общее терминоведение: энциклопедический словарь. М., 2006.
15. Шелов С.Д. Очерк теории терминологии: состав, понятийная организация, практические приложения. М., 2018.
16. Bowker L. Working with Specialized Language: A Practical Guide to Using Corpora in Translation. London, 2002.
17. Gamal M.A. Abdullah. Translating Medical Terminology // *British Journal of Applied Linguistics*. 2025. №5(1). P. 60–70.
18. Danilov R.K. Histology, Embryology, Cytology: Textbook. М., 2022.

19. Montalt V., González-Davies M. *Medical Translation Step by Step: Learning by Drafting*. Routledge, 2007.
20. Rogers M. *Terminology and Specialised Translation: A Historical Perspective*. In: *Specialised Translation // Palgrave Studies in Translating and Interpreting*. Palgrave Macmillan. London, 2015. P. 81–109.
21. Schäffner C. *Translation and Globalisation*. Clevedon, 2000. P. 248–250.
22. *Terminologia Histologica. International Terms for Human Histology and Cytology*. Philadelphia, 2021.

\* \* \*

1. Alekseeva L.M. *Medicinskij diskurs: teoreticheskie osnovy i principy perevoda*. M., 2018.
2. Bykov V.L., Yushkanceva S.I. *Gistologiya, citologiya, embriologiya*. Atlas. M., 2022.
3. Garbovskij N.K. *Teoriya perevoda*. M., 2019.
4. Grinev-Grinevich S.V., Sorokina E.A., Molchanova M.A. *Eshche raz k voprosu ob opredelenii termina // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika*. 2022. T. 13. №3. S. 710–729.
5. Danilenko V.P. *Russkaya terminologiya: Opyt lingvisticheskogo opisaniya*. M., 1977.
6. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*. M., 2020.
7. Koptev G.E. *Medicinskij perevod: teoreticheskie osnovy i praktika perevoda terminov s anglijskogo na russkij yazyk // Lingua Medica*. T. 15. №1. 2022. S. 12–29.
8. Kosonogova O.V. *Perevod anglijskih medicinskih terminov-eponimov: lingvokul'turologicheskij podhod // Vestnik TGU. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2025. №3. S. 56–65.
9. Lejchik V.M. *Terminovedenie: predmet, metody, struktura*. M., 2006.
10. Nazarova I.G., Stanevich S.V. *Osobennosti nacional'nyh anatomicheskikh nomenklatur (na materiale latinskogo, russkogo, anglijskogo i nemeckogo yazykov) // Uchenye zapiski NovGU*. 2017. №4(12). S. 329–334.
11. Novikova O.M. *Anglijskie i latinskie medicinskie terminy – sravnitel'noe issledovanie // Regional'nyj vestnik*. 2020. №11(50). S. 65–66.
12. Polyanok A.O., Anciferova O.N. *Osnovnye modeli latinskih, russkih i anglijskih nomenklaturnyh naimenovaniy ven v Terminologia Anatomica // Aktual'nye voprosy sovremennoj medicinskoj nauki i zdravoohraneniya*. 2019. S. 329–334.
13. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. *Obshchaya terminologiya: voprosy teorii*. M., 2023.
14. Tatarinov V.A. *Obshchee terminovedenie: enciklopedicheskij slovar'*. M., 2006.
15. Shelov S.D. *Ocherk teorii terminologii: sostav, ponyatijnaya organizaciya, prakticheskie prilozheniya*. M., 2018.



***The linguistic problems of translation of histologic terminology and the ways of their overcoming in the course of foreign language for medical students***

*The complex analysis of morphological and derivational grammatical and semantic difficulties of translation of histologic terminology based on material of terminological units of the Atlas of Histology is given. On the basis of the conducted linguistic analysis there are suggested the ways of teaching the medical students to the professional terminology, directed to the development of comprehension skills, translation and use of histologic terminology.*

*Keywords: medical translation, word-building patterns, teaching methods, professional foreign language communication.*

(Статья поступила в редакцию 13.11.2025)

*Н.А. ТАРАСЮК,  
Е.А. НИКОЛАЙЧУК,  
А.В. ЕПИШЕВ  
Курск*

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ  
НА ОСНОВЕ АКТИВИЗАЦИИ КОГНИТИВНЫХ МЕХАНИЗМОВ СТУДЕНТОВ  
(на примере обучающихся по направлению подготовки 45.03.02  
«Лингвистика» направленность (профиль) «Теория и методика  
иноязычного образования (английский и китайский языки)»)**

*Исследуется сравнительно-сопоставительная методика обучения китайскому и английскому языкам. Представлены теоретические и практические аспекты методики обучения китайскому языку как второму на основе развития когнитивных механизмов обучающихся. Особое место уделяется рассмотрению случаев интерференции и положительного переноса и соответствующей системы заданий в процессе обучения указанным языкам.*



*Ключевые слова: сравнительно-сопоставительная методика, китайский язык, английский язык, русскоговорящие обучающиеся, когнитивные механизмы овладения языком, интерференция, положительный перенос.*

Одной из сфер методики обучения иностранным языкам является обучение студентов-лингвистов китайскому языку как второму. Данное обучение призвано развивать у обучающихся интерес к языковому и культурному многообразию мира и всесторонне воздействовать на их речемыслительные способности. Однако обучение китайскому языку русскоговорящих студентов не всегда является эффективным, потому что акцент ставится не на когнитивную парадигму образования, а на механическое заучивание иероглифов и грамматических конструкций. Данный подход ведет к снижению качества образовательного процесса и уровня его эффективности. В этой связи возникает потребность в разработке теоретических и технологических аспектов методики, направленной на развитие ведущих познавательных стратегий обучающихся, определяющих успешность образовательного процесса на занятиях по китайскому языку.

Эффективность процесса обучения китайскому языку студентов обеспечивается умением использовать многообразие познавательных стратегий, среди которых приоритетная роль отводится интерактивным познавательным стратегиям, направленным на реализацию оптимального взаимодействия обучающихся в процессе решения коммуникативных задач средствами китайского языка в коммуникативной образовательной среде. Однако потенциал интерактивных познавательных стратегий в процессе обучения китайскому языку не реализуется в должной мере из-за отсутствия необходимого учебно-методического обеспечения.

В настоящий момент существует противоречие между социальными ожиданиями и объективной потребностью образовательной практики в создании и реализации специальной методики обучения китайскому языку русскоговорящих студентов на основе применения интерактивных познавательных стратегий, построенных на сравнительно-сопоставительном подходе.

вительном изучении русского языка, первого иностранного языка (английского) и второго иностранного языка (китайского).

Методологической основой данного исследования являются следующие подходы: коммуникативно-когнитивный (А.В. Щепилова), системный (В.В. Сериков), контрастивный (Н.А. Бороздина). Реализация указанных подходов предусматривает системное овладение китайским и английским языками на основе развития коммуникативных стратегий обучающихся посредством сравнительно-сопоставительного обучения.

Теоретическим фундаментом данной работы являются труды, отражающие специфику обучения китайскому языку и его культуре (О.А. Масловец, К.В. Волкова, Чжао Хуанюнь); исследования, посвященные особенностям изучения английского языка и его культуре (П.В. Сысоев, М.Я. Блох, Г.Д. Томахин); работы, посвященные сравнительно-сопоставительному изучению языков (А.В. Щепилова, Н.А. Тарасюк, Н.А. Бороздина, М.Н. Игнатова), а также концепции, отражающие теоретические и технологические аспекты обучения иноязычному общению (Н.Д. Гальскова, Г.В. Рогова, Е.И. Пассов).

Ведущим подходом в данной методике является коммуникативно-когнитивный, который основан на сравнительно-сопоставительном изучении родного языка (русского), первого иностранного языка (английского) и второго иностранного языка (китайского). Данный подход обеспечивает выявление специфического и общего в изучении указанных языков и предполагает разработку упражнений, направленных на преодоление возникающих трудностей, связанных с интерференцией. Реализация предлагаемой методики также предусматривает использование контрастивного подхода, который позволяет обеспечивать целенаправленное обучение языковым явлениям в родном языке, первом иностранном языке и втором иностранном языке на основе выявления сходств и различий изучаемых языковых явлений [1].

Учитывая специфику данного исследования, представляется целесообразным положить в основу образовательного процесса концепцию А.В. Щепиловой, в соответствии с которой процесс овладения несколькими языками будет в случае активизации когнитивных механизмов обучающихся, базирующихся на уровне развития основных психических функций и лингвистических способностей обучающихся [3]. Среди данных механизмов наиболее значимыми являются следующие: аналитический, сравнительно-сопоставительный, механизм смыслового развертывания, механизм конкретизации, механизм реализации. Указанные механизмы обеспечивают эффективную работу интерактивных познавательных стратегий у студентов и направлены на овладение способами и приемами образовательной деятельности в процессе сравнительно-сопоставительного изучения нескольких иностранных языков.

Следующим актуальным подходом, лежащим в основе сравнительно-сопоставительного изучения китайского и английского языков, является системный, в соответствии с которым иностранный язык представляет собой единую целостную систему, включающую в себя произносительный, лексический и грамматический аспекты. Процесс овладения китайским и английским языками представляет собой целостный образовательный процесс, построенный на учете лингвистического, методического, психологического и социокультурного компонентов, единство которых способствует формированию комплексного интегративного лингвистического знания в ходе сравнительно-сопоставительного изучения указанных языков.

Особое место в данном исследовании занимает контрастивный подход, предполагающий учет общего и специфического в системах изучаемых иностранных языков. Учет случаев интерференции и положительного переноса способствует эффективности образовательного процесса на основе использования специального учебно-методического обеспечения, направленного на изучение лингвистических и социокультурных

особенностей применения китайского и английского языков в процессе межкультурного общения.

Реализация предлагаемой системы обучения осуществляется на основе применения следующих видов заданий:

- задания на сопоставление и соотнесение коммуникативной познавательной задачи с ранее изученными с целью отбора коммуникативных средств и информационных источников;
- задания на идентификацию коммуникативной познавательной задачи;
- задания на дифференциацию коммуникативной познавательной задачи;
- задания на планирование результатов коммуникативной познавательной деятельности;
- задания на выделение опорных фактов, определяющих специфику коммуникативной познавательной задачи;
- задания на анализ и отбор фактов, отражающих специфику коммуникативной познавательной задачи;
- задания на конкретизацию опорных фактов в определенной социокультурной ситуации;
- задания на социокультурную интерпретацию фактов в определенном познавательном контексте;
- задания на использование информационных и телекоммуникационных источников для детализации коммуникативной познавательной задачи;
- задания на анализ, оценку и отбор коммуникативных средств и форм представления информации, необходимой для решения коммуникативной познавательной задачи;
- задания на соотнесение коммуникативной познавательной задачи с коммуникативными средствами и информационными источниками в определенном социокультурном контексте;
- задания на сотрудничество с субъектами коммуникативной познавательной деятельности;
- задания на координацию деятельности субъектов образовательного процесса с целью совершенствования качества творческого коммуникативного продукта;
- задания на корректировку содержания и формы творческого коммуникативного продукта.

Все предлагаемые задания для реализации разработанной методики могут быть разделены на следующие категории: *рецептивные* (задания на осознание и дифференциацию приемов и способов выполнения коммуникативно-познавательной деятельности); *аналитические* (задания, предусматривающие аналитический отбор информации и способов ее представления на иностранном языке с учетом специфики исследовательской коммуникативной познавательной задачи); *продуктивно-творческие* (задания на составление ассоциограмм, отражающих основные аспекты исследуемой обучающимися коммуникативной познавательной задачи; задания с элементами ролевого общения и драматизации; задания на основе проектировочной деятельности, отражающей способность обучающихся представлять оригинальные творческие способы решения коммуникативных познавательных задач на основе применения интерактивных познавательных стратегий) [2].

Разработанная методика получила практическую реализацию в практике преподавания китайского языка как второго иностранного в Курском государственном университете в процессе работы с русскоговорящими студентами, у которых английский был первым иностранным языком. Опытное обучение проводилось с 2019 по 2025 год, в котором приняли участие 154 студента, обучающиеся по направлению подготовки

45.03.02 «Лингвистика» направленность (профиль) «Теория и методика иноязычного образования (английский и китайский языки)».

Эффективность разработанной системы обучения китайскому и английскому языкам русскоговорящих обучающихся определялась уровнем сформированности следующих критериев: мотивационный (уровень мотивации к изучению языков и их культур), когнитивный (уровень развития когнитивных механизмов), коммуникативный (уровень развития коммуникативных умений на изучаемых иностранных языках), рефлексивный (уровень развития лингвистической и социокультурной рефлексии).

Процесс обучения китайскому языку как второму базировался на учете случаев интерференции и положительного переноса, которые имеют место в процессе изучения китайского языка русскоговорящими обучающимися с английским как первым иностранным языком. К наиболее частым случаям интерференции, которые имели место в процессе обучения, относились следующие: нарушение прямого порядка слов в китайском предложении (что имело место и при изучении первого (английского) иностранного языка); некорректное употребление тонового рисунка в лексических единицах; ошибки в употреблении предлогов; неправильное употребление видо-временных форм в изучаемых языках; неточность в передаче семантики лексических единиц из-за недостатка социокультурных знаний и другие.

Также следует отметить, что особые трудности вызывает китайская иероглифика, овладение которой требует высокого уровня развития когнитивных механизмов, таких как механизм дифференциации, механизм семантической идентификации иероглифа, механизм соотнесения письменной и устной формы иероглифа и его семантики, аналитический механизм, механизм генерализации, сравнительно-сопоставительный механизм, механизм конкретизации и другие.

Необходимо указать, что при изучении китайского языка русскоговорящими обучающимися, для которых английский язык является первым иностранным языком, имеют случаи положительного переноса. Среди них можно отметить следующие: прямой порядок слов в английском и китайском языках, использование интонации как семантического идентификатора передачи коммуникативной функции общения, употребление интернациональной лексики, наличие аналогичных видовременных форм в английском и китайском языках (с учетом специфики способов их передачи).

Применение разработанной системы сравнительно-сопоставительного английского и китайского языков требует учета следующих педагогических условий: развитие когнитивных механизмов обучающихся на основе сравнительно-сопоставительного изучения китайского и английского языков; создание аутентичной образовательной среды, отражающей лингвистические и социокультурные особенности функционирования китайского и английского языков; применение средств наглядности, обеспечивающих системное овладение изучаемыми иностранными языками; использование возможностей смешанного обучения, предполагающего интеграцию традиционных средств обучения с информационными и коммуникационными средствами.

Результаты опытной работы свидетельствуют о том, что сравнительно-сопоставительное изучение трех языков (русского, английского и китайского) ведет к повышению уровня мотивации, уровня развития когнитивных механизмов, коммуникативных и рефлексивных умений.

Таким образом, методика обучения китайскому языку как второму русскоязычных студентов, для которых английский язык является первым изучаемым языком, должна базироваться на коммуникативно-когнитивном, системном и контрастивном подходах, обеспечивающих активизацию познавательных механизмов обучающихся, что позволяет вывести образование на новый качественный уровень и поднять уровень мотивации к изучаемым иностранным языкам.

**Список литературы**

1. Бороздина Н.А. Методика преодоления интерференции при изучении предлогов немецкого языка как второго иностранного после английского: авторф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2021.
2. Николайчук Е.А. Методика обучения иноязычному общению младших школьников на основе применения интерактивных познавательных стратегий: авторф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2021.
3. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении иностранным языкам. М., 2003.

\* \* \*

1. Borozdina N.A. Metodika preodoleniya interferencii pri izuchenii pred-logov nemeckogo yazyka kak vtorogo inostrannogo posle anglijskogo: avtorf. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2021.
2. Nikolajchuk E.A. Metodika obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu mladshih shkol'nikov na osnove primeneniya interaktivnyh poznavatel'nyh strategij: avtorf. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2021.
3. Shchepilova A.V. Kommunikativno-kognitivnyj podhod v obuchenii ino-strannym yazykam. M., 2003.



***Teaching the Chinese language to future linguists based on the activation of students' cognitive mechanisms (program 45.03.02 "Linguistics", Profile "Theory and methodology of foreign language education (English and Chinese Languages)")***

*The comparative and contrastive teaching methods of the Chinese and English languages are studied. The theoretical and practical aspects of teaching Chinese as a second foreign language based on the development of cognitive mechanisms of students are represented. There is paid special attention to the most typical cases of interference and positive transference and the necessary tasks in the educational process.*

**Keywords:** *comparative-contrastive methodology, Chinese language, English language, Russian-speaking learners, cognitive mechanisms of language acquisition, interference, positive transference.*

(Статья поступила в редакцию 15.11.2025)

М.И. ЛОГАЧЕВА,

Е.С. РЯБКОВА

Самара

**СТЕПЕНЬ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
В ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА БЕЗ ПОТЕРИ  
«ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ЭЛЕМЕНТА»**

*Рассматривается понятие «вовлеченность», описываются его компоненты при изучении английского языка. Выделены ИИ-инструменты, которые содействуют вовлеченности студентов в процесс изучения английского как иностранного, не приводя к потере «человеческого элемента». Сделаны выводы о важности целенаправленного обучения студентов и преподавателей высшей школы продуктивному применению ИИ-возможностей для повышения эффективности процесса изучения английского как иностранного.*



*Ключевые слова: вовлеченность студента, изучение иностранных языков, образовательный процесс, высшее образование, искусственный интеллект, онлайн-доска, приложение.*

В настоящее время технологии, основанные на искусственном интеллекте (далее – ИИ), все активнее внедряются в образовательный процесс [19]. Адаптивные системы обучения, чат-боты и программы распознавания речи используются педагогами и студентами повсеместно, что требует анализа их влияния на вовлеченность студентов и эффективность деятельности преподавателей. Но такой анализ часто не проводится, поскольку считается, что использование ИИ является абсолютным благом для современного студента и преподавателя. В некоторых исследованиях все же указывается на негативные аспекты применения ИИ в образовательном процессе и на необходимость взвешенного подхода к его внедрению, однако акцент делается на этической составляющей и способности генеративных моделей ошибаться в фактах [9; 13; 16], тогда как снижение «человеческого элемента» в обучении и подмена истинной вовлеченности в учебный процесс внешней привлекательностью материалов и заданий остается «за кадром».

**Целью** данного исследования является изучение степени вовлеченности студентов и преподавателей в процесс изучения английского языка с использованием искусственного интеллекта и выявление условий его внедрения без потери «человеческого элемента». Материалом для исследования послужили тексты статей, опубликованные в отечественных и зарубежных журналах, они посвящены проблеме использования ИИ в образовательном процессе для управления вовлеченностью субъектов данного процесса. Методы исследования включают терминологический анализ (понятие вовлеченности), теоретический анализ (сущность вовлеченности на базе социальной и академической интеграции), изучение текстов статей, сравнительный анализ материалов, систематизацию информации из русскоязычных и англоязычных источников.

В рамках преподавания иностранного языка ИИ находит широкое применение в следующих направлениях [1; 5–7; 9; 11; 14]:

- использование универсальных средств генеративного искусственного интеллекта (далее – СГИИ) для генерации идей, подготовки домашних заданий, перевода, анализа контекста (GigaChat, Yandex GPT, ChatGPT и др.);
- использование генеративных моделей для перевода текстов (DeepL, Яндекс Переводчик, Google Translate и др.);

- использование специализированных приложений с ИИ для работы с языковым материалом (Grammarly (чтение и письмо, в т.ч. пунктуация, орфография, структура), Speechify (чтение и аудирование), Elevenabs (работа с видео- и аудиоматериалами, письмо, устная речь), Quillbot (чтение, лексика, письмо), Questgen (составление тестов), Twee (упрощает планирование уроков, создание викторин, статей, квизов по теме) и др.);
- использование специализированных платформ на базе ИИ для научного поиска (ResearchRabbit, R Discovery, ReserachPal и др.);
- использование специализированных программ, предназначенных для тренировки языковых навыков, с интегрированным ИИ, помогающим генерировать образовательный контент, подстраивать его под уровень обучающегося, анализировать результаты и персонализировать обучение (LinguaLeo, Duolingo, Rosetta Stone, Babbel, Speechling, Chatty-English Tutor и др.);
- онлайн-доски со встроенным ИИ-помощником для совместной работы (Яндекс Доски, Boardmix, Mural и др.);
- VR-приложения для изучения аутентичного говорения, погружения в языковую и культурную среду (VARVARA, Virtual Speech, MondlyVR и др.).

В ходе изучения иностранного языка решается целый комплекс рутинных задач, для которых требуется многократное повторение, высокая концентрация внимания. В результате этого развитие и сохранение вовлеченности студента при обучении иностранному языку представляет собой сложную психолого-педагогическую задачу.

Задача повышения вовлеченности современных студентов (student engagement) в образовательный процесс является одной из главных задач, которую призван решать ИИ в образовании. Вовлеченность определяется в психолого-педагогической литературе как «совокупность физической и психической энергии, затрачиваемой для приобретения академического опыта» [8, с. 38]. Это тот энергетический ресурс, который студент готов задействовать для решения академических задач. Соответственно, вовлеченность студента в процесс изучения английского языка может быть определена как энергетический ресурс, который обучающийся готов задействовать для решения академических задач с целью овладения английским языком. В настоящее время выявлены связи вовлеченности студента с его академической успеваемостью / успешностью, удовлетворенностью обучением, образовательным развитием (academic development), последующей профессиональной самореализацией [2; 4; 12; 16].

В. Тинто выделил два аспекта вовлеченности студента: академическую и социальную интеграцию [15]. Академическая интеграция показывает, в какой степени студент готов соответствовать нормам и стандартам образовательной среды (готовиться к экзаменам, сдавать аттестацию, активно участвовать в академических проектах). Чем выше уровень академической интеграции, тем больше студент вовлечен в учебный процесс, что положительно сказывается на его успеваемости и профессиональном развитии. Социальная интеграция студента отражает, в какой степени он включен в социальную образовательную среду, в процессы общения и взаимодействия студентов и педагогов. Социальная интеграция помогает студенту адаптироваться к новой среде, находить поддержку и мотивацию. Соответственно, если говорить о вовлеченности в процесс изучения английского языка, то академическая интеграция характеризуется готовностью выполнять задания, направленные на овладение языком, проходить тестирования и экзамены для диагностики своего уровня владения английским, активно участвовать в мероприятиях, организуемых в рамках обучения английскому языку или предполагающих его задействование. Социальная вовлеченность при изучении английского характеризуется степенью включенности во взаимодействие с педагогом по английскому, готовностью его слышать и активно общаться, а также участием в различных языковых клубах, обсуждениях, групповых проектах, предполагающих общение на английском, наличие контактов с носителями английского языка.

Как отмечает А.Ю. Казарян, к главным недостаткам применения ИИ в образовательном процессе относятся отсутствие человеческого взаимодействия и человеческого опыта. В частности, активное и повсеместное использование ИИ может привести к снижению частоты и качества взаимодействия людей в образовательных процессах, коррелируя со снижением социального и эмоционального развития учащихся. Также ИИ не может полностью заменить педагогов, которые обладают человеческой интуицией, моральными принципами и умением уделить внимание социальным и эмоциональным потребностям учащихся [3]. Соответственно, чтобы содействовать росту вовлеченности студента и преподавателя в обучение иностранным языкам, внедрение ИИ должно не приводить к снижению уровня социальной и академической интеграции у субъектов образовательного процесса.

Рассмотрим такие инструменты на основе ИИ, которые не снижают «человеческий элемент» в обучении, а грамотно задействуют его, обогащая, а не обедняя образовательный маршрут студента (SJM) при изучении английского языка как иностранного.

L. Yuan и X. Liu говорят в статье о позитивном влиянии инструментов искусственного интеллекта на вовлеченность, удовольствие и мотивацию обучающихся английскому как иностранному (EFL) [18]. На примере специализированной программы (Duolingo) они оценили эффективность применения технологий ИИ в изучении английского как иностранного. В Duolingo Max предлагаются сгенерированные ИИ-траектории обучения, проводится персонализация процесса обучения на основе анализа результатов, внедрен GPT-4, который позволяет пользователям практиковать разговорный язык через видеозвонки с ИИ-партнером, включена функция Explain my Answer, которая подробно объясняет ошибки и грамматические правила. Согласно исследованию, проведенному L. Yuan и X. Liu, у студентов, которые систематически пользовались Duolingo, выявились, что инструменты ИИ оказались способными лучше привлекать внимание обучающихся, повышать их мотивацию к активному участию в образовательном процессе. Использование специализированных программ для изучения английского языка (таких как Duolingo, LinguaLeo и др.) позитивно действует на вовлеченность студентов, предлагая им дополнительную среду для социальной интеграции (общение с ИИ-помощником, ИИ-партнером, ИИ-контролером) и академической интеграции (разнообразные упражнения и четкие критерии их оценки, доступные для понимания, отслеживание своего потока и прогресса).

На наш взгляд, однозначную ценность с позиций позитивного влияния на вовлеченность студентов представляют также онлайн-доски с встроенным ИИ-помощником (Яндекс Доски, Flip, FigJam, Mural, Boardmix и др.). Сама по себе интерактивная онлайн-доска обладает рядом преимуществ, влияющих на вовлеченность студентов: доступность в любое время, бесконечность, совместная работа, снижение тревожности при групповой работе. Встроенный в такую доску ИИ-помощник позволит активизировать творческий процесс за счет подсказок, идей, избежать ситуации «застоя идей». При модерации обсуждений на доске ИИ фильтрует вопросы и комментарии, помогая структурировать обсуждения и поддерживать конструктивный диалог. Это способствует как социальной интеграции (ощущение себя частью творческой команды), так и академической интеграции (лучшее понимание критериев и задач, поддержка ИИ при выполнении) студентов в процесс изучения иностранного языка. Данные о позитивном эффекте использования таких инструментов в обучении иностранному языку уже представлены в некоторых опубликованных исследованиях [10].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Внедрение ИИ при сохранении «человеческого элемента» в обучении английскому языку как иностранному содействует социальной интеграции субъектов образовательного процесса:

- создает дополнительную социальную среду для отработки своих языковых навыков и совместной творческой работы над проектами / заданиями;

- способствует активизации творческих процессов в группах.

2. Систематическое и целенаправленное применение инструментов ИИ в обучении английскому языку как иностранному помогает повысить академическую интеграцию студента:

- делает более доступными и прозрачными критерии оценивания образовательных результатов;

- персонализирует задания под ученика с его конкретными трудностями;

- проводит оценку знаний в комфортной для ученика обстановке и удобном темпе.

3. На базе повышения социальной и академической интеграции возможен качественный рост вовлеченности студентов и преподавателей, а не подмена внешней привлекательностью обучения, увлекательностью контента.

4. Полезными инструментами на базе ИИ, которые способны качественно содействовать вовлеченности студентов, а не преследовать цель облегчить их путь в выполнении домашних заданий, являются следующие:

- интерактивные онлайн-доски со встроенными ИИ-ассистентами, которые целесообразно использовать в ходе учебного процесса;

- специализированные приложения по изучению иностранного языка со встроенным ИИ, которые полезно использовать в качестве дополнения к образовательному процессу.

5. Применение выделенных ИИ-инструментов позволит не упростить, а обогатить путь студента (SJM, student journey map), что будет сопровождаться истинным ростом вовлеченности на базе социальной и академической интеграции, а не подменой вовлеченности внешней привлекательностью курса.

Далеко не все инструменты ИИ будут обладать позитивным влиянием на вовлеченность студентов и преподавателей. Так, применение универсальных средств генеративного искусственного интеллекта для перевода и анализа текста, выполнения домашних заданий будут, напротив, снижать академическую интеграцию студента и «выключать» его из социальной среды, поскольку продуктивная учебная деятельность заменяется общением с нейросетью, которое часто происходит на родном языке. В результате этого преподавателям важно целенаправленно обучать студентов развивающему использованию ИИ в процессе изучения английского языка: выделять и понимать академическую задачу, выбирать инструмент, обогащать свою работу с языковым материалом, а не упрощать ее; обязательно критически изучать результаты, представленные ИИ-помощником, и указывать на то, что материал был подготовлен с помощью ИИ-инструмента. Соответственно, своевременное обучение студентов грамотному использованию возможностей искусственного интеллекта является важной задачей при изучении английского языка в современной высшей школе.

Преподавателю важно уметь выбирать подходящий ИИ-инструмент под конкретные стоящие перед ним образовательные цели, что также является сложной задачей. Решение этой задачи требует от преподавателя позитивного отношения к инновациям и ИИ, готовности менять дидактические приемы и обогащать образовательный процесс, обширных знаний в области современных ИИ-технологий (понимание преимуществ, недостатков и возможностей современных инструментов, поверхностного знакомства с техническими критериями их применения). Соответственно, можно сделать вывод о том, что подготовка преподавателей английского языка современной высшей школы должна включать мероприятия, направленные на продуктивное использование искусственного интеллекта в работе со студентами.

### Список литературы

1. Богатова С.М., Фрезе О.В. Дидактические возможности нейросетей в обучении иностранным языкам // Современное педагогическое образование. 2024. №3. С. 187–191.
2. Измерение учебной вовлеченности студентов как инструмент оценки качества российского высшего образования: информационный бюллетень / Н.Г. Малошонов, К.А. Вилкова. М., 2022.
3. Казарян А.Ю. Искусственный интеллект в процессах образования и обучения, положительные и отрицательные стороны // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. №11-2(86). С. 214–220.
4. Калацкая Н.Н., Валеева Р.А., Полякова О.В., Сунгатуллина Д.Д., Латыпова Л.А., Сиразева А.Ф., Горелова Ю.Н. Академическая вовлеченность: осмысление понятия // Образование и саморазвитие. Т. 20. 2025. №1. С. 151–166.
5. Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. Использование возможностей искусственного интеллекта для преподавания иностранных языков: новая реальность // МНКО. 2024. №1(104). С. 360–363.
6. Кравцова А.Г. ChatGPT-3: Перспективы использования в обучении иностранному языку // МНКО. 2023. №3(100). С. 33–37.
7. Кувшинова Е.Е. Применение искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Гуманитарий Юга России. 2024. №2. С. 75–81.
8. Малошонов Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. №1. С. 37–44.
9. Соколов Н.В., Виноградский В.Г. Искусственный интеллект в образовании: анализ, перспективы и риски в РФ // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №76-2. С. 166–172.
10. Толмачева Н.С., Быданцева А.Н. Использование интерактивных онлайн-досок при обучении иностранному языку: из опыта работы // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2022. №2(56). С. 49–55.
11. Хукаленко Ю.С. Обучение иностранным языкам (на примере английского) с помощью технологии виртуальной реальности: обзор основных разработок // Известия Восточного института. 2021. №2(50). С. 118–128.
12. Al Mashagbeh M., Alsharqawi M., Tudevdayva U. and Khasawneh H.J. Student engagement with artificial intelligence tools in academia: a survey of Jordanian universities. *Front. Educ.*, 2025.
13. Krause S., Panchal B.H., Ubhe N. The evolution of learning: Assessing the transformative impact of generative AI on higher education // *Front. Digit. Educ.* 2025. №2(2). P. 21.
14. Krylov E.A. Language Learning 2.0: The Role of Artificial Intelligence in Facilitating Second Language Acquisition // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2023. Т. 4. №1. P. 5–12.
15. Tinto V. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence // *Journal of Higher Education.* 1997. Vol. 68. №6. P. 599–623.
16. Vieriu A.M., Petrea G. The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development // *Educ. Sci.* 2025. №15. P. 343.
17. Wei L. Artificial intelligence in language instruction: impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning // *Front. Psychol.* 2023. P. 14.
18. Yuan L., Liu X. The effect of artificial intelligence tools on EFL learners' engagement, enjoyment, and motivation // *Computers in Human Behavior.* 2025. №162. P. 108.
19. Zhai X., Chu X., Chai C.S., Jong M.S.Y., Istenic A., Spector M., Liu J.B., Yuan J., Li Y. A review of artificial intelligence (ai) in education from 2010 to 2020. *Complexity*, 2021.

\* \* \*

1. Bogatova S.M., Freze O.V. Didakticheskie vozmozhnosti nejrosetej v obuchenii inostrannym yazykam // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2024. №3. S. 187–191.
2. Izmerenie uchebnoj вовлеченности студентов как instrument ocenki kachestva rossijskogo vysshego obrazovaniya: informacionnyj byulleten' / N.G. Maloshonok, K.A. Vilkova. M., 2022.
3. Kazaryan A.Yu. Iskusstvennyj intellekt v processah obrazovaniya i obucheniya, polozhitel'nye i otricatel'nye storony // *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2023. №11-2(86). S. 214–220.

4. Kalackaya N.N., Valeeva R.A., Polyakova O.V., Sungatullina D.D., Latypova L.A., Sirazeeva A.F., Gorelova Yu.N. Akademicheskaya вовлеченность: осмысление понятия // Образование и саморазвитие. Т. 20. 2025. №1. С. 151–166.

5. Kondrahina N.G., Petrova O.N. Ispol'zovanie vozmozhnostej iskusstvennogo intellekta dlya prepodavaniya inostrannyh yazykov: novaya real'nost' // MNKO. 2024. №1(104). С. 360–363.

6. Kravcova A.G. ChatGPT-3: Perspektivy ispol'zovaniya v obuchenii inostrannomu yazyku // MNKO. 2023. №3(100). С. 33–37.

7. Kuvshinova E.E. Primenenie iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannomu yazyku // Gumanitarij Yuga Rossii. 2024. №2. С. 75–81.

8. Maloshonok N.G. Vovlechnost' studentov v uchebnyj process v rossijskih vuzah // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2014. №1. С. 37–44.

9. Sokolov N.V., Vinogradskij V.G. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: analiz, perspektivy i riski v RF // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. №76-2. С. 166–172.

10. Tolmacheva N.S., Bydanceva A.N. Ispol'zovanie interaktivnyh onlajn-dosok pri obuchenii inostrannomu yazyku: iz opyta raboty // Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt. 2022. №2(56). С. 49–55.

11. Hukalenko Yu.S. Obuchenie inostrannym yazykam (na primere anglijskogo) s pomoshch'yu tekhnologii virtual'noj real'nosti: obzor osnovnyh razrabotok // Izvestiya Vostochnogo instituta. 2021. №2(50). С. 118–128.



***The degree of involvement of students and teachers in the process of studying English with the use of artificial intelligence without loss of “human element”***

*The concept “involvement” is considered. There are described its components in the process of learning English. The AI-tools, encouraging the students’ involvement in the process of studying English as a foreign language without loss of “human element”, are revealed.*

*It is concluded about the importance of directive teaching of students and university lecturers to the productive usage of potential of artificial intelligence for the improvement of the efficiency of studying English as a foreign language.*

**Keywords:** *student’s involvement, foreign language study, educational process, higher education, artificial intelligence, online whiteboard, application.*

(Статья поступила в редакцию 21.11.2025)



**Е.В. КУЗЬМИНА**  
Москва

**ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ГЕОГРАФИЯ ПЕТЕРБУРГА В ПРОЗЕ  
Д.В. ГРИГОРОВИЧА**

*Исследуется репрезентация пространственной среды Петербурга в очерке «Петербургские шарманщики» и повести «Неудавшаяся жизнь» писателя-реалиста XIX века Д.В. Григоровича. Структурно-семантический и герменевтический анализ произведений свидетельствуют о многослойности структуры петербургского текста и наличии метафорических значений топонимов, обогащая представление о Петербурге как об особой культурной парадигме.*



Ключевые слова: Григорович, Петербург, топос, пространство, одиночество, утопия.

XIX век в русской литературе ознаменовался повышенным вниманием к вопросам общественного сознания и нравственным проблемам, что ярко проявилось в городской тематике. Центральное место среди образов российского города занимает Петербург, который обладает особым пространством, наделенным уникальной системой знаков и символов [16, с. 22].

Особая роль в раскрытии геопоэтического образа Петербурга принадлежит Д.В. Григоровичу, которого отличает способность сочетать острую социальную критику с подлинным чувством сопереживания людям разных слоев общества. Это делает его ярким представителем реалистического направления русской литературы XIX века. Его проза наполнена деталями повседневной жизни простых людей, которые отражают вечные проблемы человеческого бытия, возникающие там, где свобода и достоинство подавляются социальными условиями и материальным неравенством. Справедливо отметил Н.Л. Бродский, что Д.В. Григорович был одним из первых, кто вывел русскую литературу за пределы светских гостиных и бюрократических кабинетов в атмосферу городских углов и закоулков, где жило беднейшее население Петербурга [1, с. 342]. Критик А.М. Скабичевский в своем анализе творчества Д.В. Григоровича подчеркнул, что особое мастерство писателя отличало глубокое чувство гуманизма, которое проявлялось в сочувствии к угнетенным и страдающим, живущим в нищих кварталах города [13, с. 202].

Научные работы М.В. Отрадина и Т.И. Торопкиной посвящены изучению локальной проблемы петербургской прозы представителя натуральной школы Д.В. Григоровича. Исследователи анализируют, как окружающий мир влияет на формирование личности героя. Петербург в этих работах «показан как определенная социально-нравственная среда, чаще всего враждебная по отношению к герою» [8, с. 189], влияющая на действия человека и его внутреннее состояние [14, с. 175]. Например, Невский проспект, являясь главной улицей, «всеобщей коммуникацией» Петербурга [11, с. 302], выступает как «источник тайной злой силы» [8, с. 20] и ограничивает жизненное пространство героев [14, с. 176–177].

Так, очерк «Петербургские шарманщики», опубликованный в сборнике «Физиология Петербурга» (1845), запечатлел социальные процессы эпохи урбанизации, происходившие в России в первой половине XIX века. Центральным персонажем выступает фигура «шарманщика, с трудом тащившего на спине свой инструмент». Его случайная встреча с автором на Обуховском проспекте в дождливый осенний день положила начало двухнедельному исследованию [3, с. 77–78]. Пространственно-топонимическое расположение в городском пространстве («больших дворах Петербурга», «невозможных трущобах») и облик шарманщика (физическая усталость, тяжесть инструмента) подчеркивают его социальный статус и внутреннюю драму. Они раскрывают тяжелое существование человека на периферии социума: отчуждение и одиночество, порожденные постоянной борьбой за выживание. В русской литературе шарманщик обретает статус архетипического героя, воплощая страдания низших слоев населения.

Вслед за ключевыми наблюдениями В.Н. Топорова о новом измерении художественного пространства Петербурга XIX века в творчестве Д.В. Григоровича – осмысление пространства города как симбиоза обыденности и праздника, открытие культурного феномена городских празднеств [15, с. 152–193] – мы рассмотрим петербургскую городскую среду как топос, способствующий синтезу географического пространства и экзистенциальных состояний персонажа.

Первый топоним, который Д.В. Григорович использует в очерке «Петербургские шарманщики» как символическое погружение читателей в философию размышлений о жизни, – Сенная площадь, центр городской торговли Петербурга 1840-х годов. «Торговля здесь велась в кое-как сколоченных балаганах, с возов, с лотков, а то и прямо с рогож, брошенных на землю» [11, с. 184]. Здесь «полунищая баба в грязном салопе, покрытом заплатками сверху донизу», продавала вареный картофель [4, с. 53]. Художественное решение автора погружает читателя в атмосферу хаотичного, грязного места с прилегающими к нему трущобами и районами бедноты [11, с. 300]. Среда, окружающая героя-шарманщика, обнажает жизнь беднейших слоев общества. Звуки его шарманки при этом выступают в качестве онтологического маркера того, как город воздействует на судьбу персонажа. Образ площади предстает экзистенциальным центром и своеобразным «культурным срезом» Петербурга. В нем обнажаются глубинные слои городской жизни, отражающие социально-культурный регресс и нарастание человеческих страданий. Подобный топографический мотив ассоциируется с концентром [16, с. 523], формируя основу географического кода произведения, вводящего читателя в область социальных контрастов и этико-философской проблематики.

Сюжет очерка разворачивается последовательно от торговой площади вглубь городских улиц и дворов, объединяя геоэтику архитектуры Петербурга с внутренним состоянием героя, подчеркивая реалистичность художественных образов условий быта и жилища шарманщика [4, с. 53].

Места обитания шарманщика – под кровлей или подвал пятиэтажного дома, квартира («большею частью угол») – представляют собой пространства одного объекта, изображенные в технике одноточечной фронтальной перспективы. При этом все параллельные в реальности линии сходятся в одной точке – Сенной площади. Это создает эффект отсечения длины параллельных линий, своего рода «среза». Используя данную вариацию городского пленэра, можно создать изображение трехмерного пространства (кровля, подвал и угол) – вертикальной реалистической периферии социальной среды, которая становится областью «семиотической динамики» [6, с. 191], где культурные нормы и ценности подвергаются деформации. Это подтверждается архитектурным и историческим устройством Петербурга. Квартира – «большею частью угол», которую арендовали шарманщики, относилась к системе оплаты, переходившей от двойной к тройной, «так как наниматель комнаты мог сдать «угол», получая деньги с «углового жилища» в свою пользу» [11, с. 256]. В результате этого дом представлял собой плотную за-

стройку «под жильцов» – явление, характерное для периода становления капиталистических отношений и стремительного роста населения Петербурга в первой половине XIX века [Там же, с. 250–251]. Таким образом, выбор «угла» для проживания шарманщика ассоциируется с социальной стигматизацией (я – бедняк), обусловленной ничтожным заработком, который приносит «скудный его промысел». Плотность заселенности, в свою очередь, формирует пространство, порождающее одиночество как реакцию на способ существования людей в большом городе. Человек защищает свою внутреннюю свободу от бесконечного потока социального взаимодействия, потому что «индифферентность и замкнутость по отношению друг к другу – духовные условия жизни больших групп – обеспечивают индивиду независимость» [5, с. 98].

Кроме того, следуя принципу бинарной оппозиции в структуре художественного текста («вертикальная трехчленная структура, организованная по оси верх – низ»), описанному Ю.М. Лотманом [7, с. 350–368], можно увидеть, что пространственно-образная структура очерка построена вокруг концепции вертикального перемещения героя вверх – вниз. Это метафорически отражает социальное неравенство и жизненный путь персонажа, который постоянно совершает переходы между уровнями городской среды, символизирующими разные этапы жизни. География движения персонажа в социальной среде Петербурга, «спускаясь из-под кровли» или «подымаясь из своего подвала», воплощает понятие «замкнутого круга» существования и отсутствие перемен в жизни тех, кто оказался на социальном дне города. Каждое восхождение персонажа неизменно заканчивается возвращением обратно, демонстрируя тщетность его усилий и беспомощность перед лицом обстоятельств. Между этими крайними позициями движется герой, лишь изредка находя временное укрытие в «углу», арендуемом у торговки. Таким образом, пространство города становится инструментом художественного выражения предопределенности судьбы шарманщика и невозможности выхода из круга нищеты.

Рассмотрим кратковременную попытку восхождения шарманщика *вверх* как пример персонификации: она выстраивает параллель между эмоциональным состоянием героя и композиционным аспектом географической архитектоники Петербурга. Герой только после двух-трех лет своего поприща достигает «счастливейшего дня» – покупает шарманку, чтобы «обратить на себя внимание и получить возмездие за все пропавшие труды», играя вальс Ланнера [4, с. 55]. Гипотетически подобное музыкальное произведение могло войти в репертуар шарманщика через публичную досуговую культуру главного центра музыкальной жизни Петербурга в конце 1830-х годов – Павловского вокзала, где оркестр дирижера Йозефа Германа исполнял бальную музыку для публики «разношерстной, в основном не аристократического происхождения» [9, с. 86, 91, 95; 11, с. 188], что способствовало распространению таких мелодий в городской среде. Вальсы Ланнера воспринимались как образец высокого вкуса и изысканности. Их ритмы и гармония ассоциировались с элегантностью и утонченностью, присущими дворцам и светским салонам. Играя такую музыку «свистками и трелями», шарманщик мог создать иллюзию принадлежности к этому кругу, временно становясь частью аристократического искусства. Это была своего рода формой культурной апроприации, позволявшей ему выразить собственную значимость в большом городе и стремление подняться над повседневностью бедности. Восхождение шарманщика на вершину сопровождается фразами: «если представляется счастливый случай, меняет тощую свою шарманку на другую»; «если ему снова случается накопить несколько денег, желания его простираются тогда еще далее» [4, с. 55–56]. Д.В. Григорович использует слово «если» как показатель модальности. Оно традиционно выражает гипотетическое условие, подчеркивает относительность и рефлексивность ситуации, что оставляет читателю пространство для альтернативных интерпретаций реальности и поддерживает принцип герменевтической открытости.

Образ трагической судьбы шарманщиков-бедняков заключен в антропоморфизме *низ*, который символизирует контраст между внешним миром суровой действительности

сти и внутренним миром героя: «Не всем, однако, улыбается фортуна; есть бедняки, до глубокой старости осужденные наигрывать одну и ту же арию на кларнете или выплясывать трепака по уличному паркету, устланному булыжником, аккомпанируя себе виолою» [4, с. 56]. Фраза «осужденные наигрывать» подчеркивает экзистенциальную обреченность героев, вынужденных исполнять свою роль в большом городе, где их существование заранее предопределено и лишено свободы выбора. Пространственный образ петербургской улицы приобретает символическое значение, воплощая противоречивость городского мира. Трепак, традиционный русский танец, исполняемый на улице, отражает попытку сохранить национальную самобытность даже в неподходящих для этого условиях: булыжники под ногами танцора превращают тротуар в своеобразный «паркет». Это подчеркивает противоречие между внешней привлекательностью города и внутренней трагедией человеческой жизни.

Следующим надлежит отметить постепенное расширение границ социально-психологического ландшафта Петербурга XIX века через призму социальной стратификации шарманщиков и создание своеобразной микромоделли культурного профиля низших слоев населения.

Выбор конкретных районов для проживания различных этнических групп – итальянских шарманщиков на Подъяческих и Мещанской улицах, немецких шарманщиков на Сенной и Гороховой, русских шарманщиков на Петербургской стороне – не случаен. Эти топонимы складываются в единое метафорическое пространство нахождения шарманщика, представляющего место фрустрационного опыта.

Подъяческие и Мещанская улицы ярко описаны в литературе XIX века (Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский) как места обитания «маленького человека». «А вдоль Екатерининского канала и особенно в районе Сенной площади многие доходные дома представляли собой настоящие трущобы» [11, с. 300]. Географическое расположение «маленького» дома «в углу темного двора» становится примером петербургского архетипа «угла», символизирующим низкое социальное положение (близость к Сенной площади) и отчуждение (отдаленность от Невского проспекта) итальянских шарманщиков. Пространственно место их обитания фактически скрыто от глаз случайных прохожих и не привлекает особого внимания окружающих. Такое «убежище», с одной стороны, защищает шарманщиков от внешнего давления большого города, а с другой – обрекает их на забвение. Удручающее положение обитателей доходных домов подчеркивается детальным описанием внешнего вида строения. Автор акцентирует внимание на архитектурной особенности здания, галерее, которая представляла собой открытый общий коридор, ведущий в квартиры. Использование Д.В. Григоровичем сатирической фразы «облеплена обыкновенно» подчеркивает абсурдность подобной конструкции для климатических условий Петербурга. К числу значимых художественных маркеров социального неблагополучия относятся и бытовые элементы: кадки с помоями, уподобленные украшениям, «по углам (у каждой двери)»; шаткие лестницы с непременным сопровождением «спиртуозного запаха (общей принадлежности всех петербургских черных лестниц), показывающего совершенное неуважение хозяев к тем, которым суждено спускаться и подниматься по ним» [4, с. 58]. Складывается система художественных знаков, в которой архитектура и быт становятся средствами социальной критики.

Неудавшиеся попытки обогащения итальянских шарманщиков представлены перечислением городских пространств: фабрика, площадь, ремесленное заведение [Там же, с. 61–62]. Одним из таких мест была Адмиралтейская площадь – центр Петербурга, где открытие балагана сулило прибыль, но в итоге приносило «хозяину более издержек, нежели барыша». Вероятно, причина заключалась в том, что служила площадкой для народных гуляний, в которых «участвовали представители всех сословий, но больше всего было простонародья, тех, кому посещение императорских театров было не по карману» [11, с. 179–180]. Подобный пример топонима демонстрирует замкнутый цикл жизни

«бедного труженика»: он вынужден «бродить по улицам с шарманкою, собирать по грошу и кормить семейство куском черствого хлеба, добываемого трудом и потом». Кроме того, стремление к приумножению материальных ценностей ведет к постепенному обезцениванию самости человека [5, с. 87–90], а значит, к утрате самоидентификации и индивидуальности, а в дальнейшем – к одиночеству. Как отмечается в исследованиях, «отчуждение, дезориентация во внешнем мире, цинизм, апатия – вот к чему приводит абсолютизация (чаще всего бессознательная) внешних факторов» [10, с. 34].

Немецкие шарманщики проживали на Сенной (вероятнее – на Садовой) и Гороховой улицах, которые образуют топонимическую дихотомию культурных образов [4, с. 62]. Район Сенной площади производил впечатление территории урбанизированной фрустрации с ее атмосферой густых людских потоков, грубостью нравов и прилегающего дешевого жилья. Противоположностью ему выступала Гороховая улица. Эта магистраль считалась важной исторической артерией, «центральным лучом» трезубца от Адмиралтейства, соединявшим центр с пригородами, «по которой часто ездила императорская фамилия» [2, с. 3–4]. На Гороховой располагались дворянские и богатые купеческие дома, жилища ремесленников-мастеров художественных специальностей [Там же, с. 5]. Такая социокультурная относительная асимметрия городского пространства формирует двойственную картину, создающую обманчивое ощущение утопического счастья. При этом, как намеренно подчеркивает автор, герои находятся в «самом жалком и не завидном положении».

Большая часть Петербургской стороны, где селились русские шарманщики, в середине XIX века имела провинциальный вид: застраивалась деревянными одноэтажными домами, без мостовых и водосточных труб. Современник того времени Е.П. Гребенка оставил яркое описание: «Петербургская сторона, отрезанная от центра города рекой, лежащая на севере к бесплодным финским горам и болотам, начала упадать и сделалась убежищем бедности» [Цит. по: 11, с. 312]. Таким образом, расположение русских шарманщиков на периферии закрепляло их низкий социальный статус: они принадлежали к тем, «кто находится ниже черты социальной ценности» [6, с. 202]. Трагическое восприятие положения героя усиливает и топографическое устройство скромной лачуги русских шарманщиков, «обнесенной с трех сторон огородами; четвертая же, как водится, смотрит в узкий переулок, в перспективе которого возвышается пестрая будка» [4, с. 63]. Возникает замкнутый и тесный периметр, который структурирует социально-психологическую внутреннюю организацию жизненного относительного пространства шарманщика и формирует особый культурный код. Условия существования в таком пространстве способствуют развитию беспечности героя, которая рождается из стремления к развлечениям, удовольствиям, жизни настоящим моментом. Питейное заведение, сатирически названное автором «кафе-рестораном», выступает в качестве топографического маркированного места временной свободы, так как «случается перехватить кой-какие деньжонки, обеспечивающие его на несколько дней». Другой формой досуга оказывается слушание чтения «грамотея труппы» – брошюрок широкого тематического диапазона, приобретенных на толкучем рынке, «чрезвычайно назидательные, но приносящие как читателям, так и слушателям мало существенной пользы» [Там же, с. 64–65].

Пространственный детерминизм, заложенный автором в очерке «Петербургские шарманщики», выстраивает противостояние между индивидуальной волей героя и внешней действительностью, которое становится ключевым фактором в формировании его внутреннего мира – уличного гаера. Пространство предопределяет характер и судьбу героя с самого рождения: он появляется на свет на чердаке «одного из огромных домов, окружающих Сенную площадь» [Там же, с. 65]. Это место символически отождествляется с периферией социальной среды. Архитектурная громадность здания метафорически воплощает давление большого города на индивидуальность героя, выступает как символ подавляющей силы социального порядка, противопоставленной хрупкости че-

ловеческой судьбы. Выбор Сенной площади в качестве места рождения усиливает семантику бедности, став своеобразным зеркалом жизни низших слоев общества.

Подобно птице, покидающей гнездо, уличный гаер стремится вырваться из привычной среды обитания: «природа была первым его наставником, время довершит остальное» [Там же, с. 65–66]. Его влечет Крестовский остров – окраина Петербурга, одно «из излюбленных мест гуляний петербуржцев – главным образом из «средних классов». Там располагались «увеселительные заведения: «русский трактир», «немецкий трактир», «русские горы», качели и т.п.» [11, с. 315]. Именно здесь «проявляется впервые идея о кутеже». Такое перемещение носит временный характер: оно позволяет персонажу ненадолго выйти за пределы своей социальной роли, испытать чувство свободы и эмоциональный подъем.

Внутренняя борьба героя усиливается благодаря мотиву иллюзий и фальшивых надежд. Причина в том, что «непродолжительна блестящая эпоха его жизни» – период участия в выступлениях кочующих фигляров [4, с. 66–68]. Духовные границы его индивидуального начала подчинены социокультурному диктату, что неизбежно ведет к одиночеству [10, с. 29–30]. Герой обречен оставаться вечным обитателем дворов и узких улиц, так как «вынужден бесчестить (так выражается гаер) благородное ремесло свое, вступив гаером к богатому шарманщику», «с каждым днем положение его становится хуже и хуже». На этом фоне формируется острое чувство одиночества, которое проявляется в невозможности обрести истинную свободу и счастье вне искусственно созданных условностей городской среды. Символическим завершением выступает фраза: «Унылые звуки «Лучинушки» возвещают конец представления» [4, с. 75].

Д.В. Григорович выстраивает линию жизни уличного шута как нарратив, формирующий целостный образ уличных музыкантов и артистов Петербурга [12, с. 58]. «Партия шарманщиков» выступает своеобразным социальным архетипом, заключающая образ группы людей, отвергнутых обществом и лишенных свободы выбора собственного пути. Ключевая сцена очерка наглядно демонстрирует это состояние: перемещение шарманщиков через ворота – границу двух взаимно непересекающихся подпространств [4, с. 69]. Они переходят из одной семиотической сферы, представляющей архитектуру грязного канала и узкого переулка (*низ*), в другую – пространство «знакомого и привычного дома» (*верх*). Городская архитектура здесь становится фоном для драмы обреченности («кажется, намереваются») и абсолютного одиночества низших слоев населения, чья судьба зависит от социума. В тексте это подчеркивается описанием: «Двор широк и просторен; на него выходит до сотни окон». Окружающее пространство определяет контекст взаимодействия героя с публикой. «Более» он ожидал от «любопытных» многочисленных окон, нежели от собравшейся толпы зевак [Там же, с. 70]. Последние предпочли быстро покинуть место представления, и только зрители в «ложах» (в окнах) установили цену его труду, когда «один пятак упал, звеня и прыгая, на мостовую, за ним другой, потом третий» [Там же, с. 74].

Особое место в творчестве Д.В. Григоровича занимает повесть «Неудавшаяся жизнь» («Неудачи», 1850). Произведение посвящено трагическим коллизиям творческой интеллигенции николаевского периода правления и отчасти воссоздает академический быт самого писателя [3, с. 53–54]. Пространственная среда Петербурга неразрывно связана с экзистенциальными переживаниями провинциального мечтателя Андрева, обусловленных внутренним конфликтом: герой стоит перед выбором между свободой и обязанностью не по собственной воле, а вследствие патриархальных законов семейного долга и традиций воспитания.

В повести «Неудавшаяся жизнь» пространственная организация сюжета строится на представлении Петербурга как иерархически структурированного пространства, где город делится на зоны различной интенсивности воздействия на сознание героя и формирование его внутреннего мира.

Ключевым топосом визуализации петербургского городского ландшафта является лавка на Екатерининском канале недалеко от Сенной площади [4, с. 304]. Именно здесь открывается пространство города, наделенное особым эмоциональным смыслом и функцией семиотического знака (концентр): это точка схода (*низ*) параллельных архитектурных линий всего города, символизирующая начало нового пути героя.

Пространственное расположение лавочки – «в огромном доме, под старыми воротами» – усиливает образ пограничного состояния Андреева, стоящего перед выбором дальнейшего жизненного пути. Ворота выступают как *порог*, отделяющий прошлое от будущего. Они олицетворяют путь к новым знаниям и жизненному опыту персонажа.

Мотив моста в тексте выступает как символ перехода персонажа из одного внутреннего состояния в другое. Сначала герой «с грустной решимостью направился к Кокушкину мосту», затем остановился, «круто повернул к лавочке» и «нетерпеливыми шагами подошел к старичку», чтобы купить эстамп. Такое решение принесло ему внутреннее удовлетворение, которое «проглядывало во всех его движениях». «На Измайловском мосту молодой человек встретил нищенку и, в порыве необдуманного великодушия, свойственного радостному чувству, отдал ей «целый» гривенник» [Там же, с. 307–308].

Маршрут Андреева от Екатерининского канала до набережной Фонтанки пролегал через районы, плотно застроенные доходными домами [11, с. 256]. Затем герой «свернул в узенький переулок» и направился через предместье «Новых мест» с его «печальными, пустынными переулками», которые «составляют почти» предместье Петербурга. Остановился он в «возвышенной точке берега» Обводного канала [4, с. 308–309]. Перед взглядом персонажа медленно меняются картины петербургской архитектуры, выстраиваясь в градацию панорамного вида: отдаленные здания, превращающиеся в «пятна неопределенного очертания <...>, то суживаясь, то расширяясь и захватывая каждый раз на пути своим башню или церковь»; профиль Исаакиевского собора, призванный «с предельной убедительностью демонстрировать мощь и незыблемость российского самодержавия» [11, с. 139]; «огромное кирпичное здание завода» как «черное пятно», входящее в «пояс фабрично-заводской застройки» [Там же, с. 310]. Эти образы заставляют героя ощутить собственную незначительность в масштабе города, осознать хрупкость и конечность своего бытия. Одновременно они визуализируют судьбу отдельного человека, неразрывно переплетенную с судьбой Петербурга, его величественной историей и культурой.

Границы города размываются: четкие контуры исчезают, превращая Петербург в мифологическое пространство одиночества и иллюзии утопии. Для героя мотив путешествия обретает смысл пути самопознания – попытки осмыслить собственное существование в условиях большого города. Итогом этого внутреннего странствия становится достижение истины о собственном месте в мире.

Значительным является то, что Д.В. Григорович сначала описывает внутреннюю трагедию героя на фоне урбанизированной архитектуры Петербурга – сложного живого организма, объединяющего многообразие социальных слоев и экономических реалий. Затем автор концентрирует жизнь героя в обособленном маленьком пространстве: в заднем углу высокого кирпичного дома «Новых мест», отдаленной части города, «в своей комнате под кровлей» [4, с. 310, 324]. Такое пространственное сужение указывает на формирование социальной стигматизированной личности. Герой оказывается подчинен закону замкнутого пространства угла, которое обретает черты гиперреалистичности, обнажая феномен классовых различий (*я – бедный*).

Становление духовного ландшафта Андреева строится на бинарном пространственном перемещении *вверх – вниз* в петербургской культурной среде, символизируя трагедию его жизненного пути.

Герой, охваченный грустью, стремится вырваться из искусственно созданной поверхности общественной жизни, пронизанной одиночеством. Он вынужден притворять-

ся и соответствовать ожиданиям окружающих: служит в ведомстве, куда его пристроил крестный отец, вопреки безудержному желанию «перерисовать весь город, все здания, все памятники, не выключая даже статуй Летнего сада, перед которыми просиживал он целые часы в немом восторге» [Там же, с. 323, 332].

Потребность Андреева в самоопределении и творческой свободе создает символический топос иллюзии утопии, сосредоточенный на Васильевском острове. Остров делился на несколько «зон, заметно отличающихся друг от друга»: от комфортабельных зданий на восточных линиях до районов промышленной застройки [11, с. 315–320]. Именно здесь концентрируется архитектурный локус вертикального перемещения героя *вверх*: «общий стол» Юргенс и круг молодых художников [4, с. 332]; тихие уголки Елагина и Крестовского островов, которые были «заняты обширными зелеными массивами» [11, с. 315]; Академия художеств как центр сосредоточения культуры. Последнее пространство (академия) становится символом завершающего этапа жизни Андреева, где он «закрыв папку и принялся затягивать завязки с тем старанием, какое прикладывает гробовщик, завинчивая крышку гроба» [4, с. 391].

Важно рассмотреть путь Андреева до «чудесного места» – окончности Крестовского острова [Там же, с. 347–348], воплощающий целостный образ символического пространства жизни героя. Дорога представлена живописными тропами, воссоздающие облик парка. Сначала открывается величественный зеленый массив: он покрыт «мохнатыми, раскидистыми и тучными купами зелени, между которыми змеятся тоненькие желтые дорожки, мелькают светлые лужайки и маленькое озеро». Постепенно пейзаж переходит в унылую прибрежную полосу. Столетние ели, растущие на краю острова, становятся символом постоянства и вечности. Они противопоставлены эфемерности человеческой жизни и тщетности творческих усилий, воплощая черты традиционного патриархального общества. Границы острова при этом осмысляются как границы личности. Естественный контур берега, «всего-навсего несколько аршин песка», противопоставляется бесконечному простору «серебристого» Финского залива, манящему своими возможностями и отпугивающему непредсказуемостью последствий.

Таким образом, авторская интенция раскрывается в противопоставлении центра и периферии города, символизирующих две стороны человеческой жизни: с одной стороны, – успешность и благополучие, с другой – заброшенность и отчаяние. Интеграция обеих уровней городской архитектуры (*верх – низ*) в повествовании выводит на уровень синергии частного и общего, то есть индивидуальная трагедия персонажа преломляется сквозь призму городского пространства: судьба одного человека становится отражением жизни целого города.

Топографически осмысленный Петербург в творчестве Н.В. Григоровича создает основу для дальнейшего изучения городского пространства как значимого компонента сюжетно-композиционной структуры художественных произведений и элемента выражения эмоционального состояния героев, выражающегося в поиске собственного пути в урбанизированном пространстве, которое воплощает и подчеркивает неизбежность кризиса ценностей и культурных ориентиров.

### Список литературы

1. Бродский Н.Л. Д.В. Григорович // История русской литературы XIX в. Т. 2. М., 1911. С. 341–353.
2. Бройтман Л.И. Гороховая улица. СПб., 2010.
3. Григорович Д.В. Литературные воспоминания. М., 1987.
4. Григорович Д.В. Сочинения. В 3-х т. Т. 1. Повести и рассказы (1844–1852). М., 1988.
5. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь. М., 2018.
6. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. СПб., 2015.
7. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., 2024.

8. Отрадин М.В. Творчество Д.В. Григоровича 1850-х годов: дис. ... канд. филол. наук. Ленинград, 1978.
9. Петрова Г.В. Развлекательная музыка в Петербурге: капельмейстер Йозеф Герман // Opera musicologica: научный журнал Санкт-Петербургской консерватории. 2018. №4(38). С. 85–106.
10. Покровский Н.Е., Иванченко Г.В. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки. М., 2008.
11. Пунин А.Л. Архитектура Петербурга середины XIX века. Ленинград, 1990.
12. Путилина С.В. В.И. Даль как литератор: дис. ... канд. филол. наук. М., 2008.
13. Скабичевский А.М. Дмитрий Васильевич Григорович // История новейшей русской литературы. 1848–1906 гг. СПб., 1906. С. 201–205.
14. Торопкина Т.И. Д.В. Григорович в литературном процессе 40-х годов XIX века: дис. ... канд. филол. наук. Горький, 1990.
15. Топоров В.Н. Петербургский текст // В.Н. Топоров. Отделение историко-филологических наук РАН. М., 2009.
16. Топоров В.Н. Петербургский текст русской литературы: избранные труды. СПб., 2003.

\* \* \*

1. Brodskij N.L. D.V. Grigorovich // Istoriya russkoj literatury XIX v. T. 2. M., 1911. S. 341–353.
2. Brojtman L.I. Gorohovaya ulica. SPb., 2010.
3. Grigorovich D.V. Literaturnye vospominaniya. M., 1987.
4. Grigorovich D.V. Sochineniya. V 3-h t. T. 1. Povesti i rasskazy (1844–1852). M., 1988.
5. Zimmel' G. Bol'shie goroda i duhovnaya zhizn'. M., 2018.
6. Lotman Yu.M. Vnutri myslyashchih mirov. SPb., 2015.
7. Lotman Yu.M. Struktura hudozhestvennogo teksta. M., 2024.
8. Otradin M.V. Tvorchestvo D.V. Grigorovicha 1850-h godov: dis. ... kand. filol. nauk. Leningrad, 1978.
9. Petrova G.V. Razvlekatel'naya muzyka v Peterburge: kapel'mejster Jozef German // Opera musicologica: nauchnyj zhurnal Sankt-Peterburgskoj konservatorii. 2018. №4(38). S. 85–106.
10. Pokrovskij N.E., Ivanchenko G.V. Universum odinochestva: sociologicheskie i psihologicheskie ocherki. M., 2008.
11. Punin A.L. Arhitektura Peterburga srediny XIX veka. Leningrad, 1990.
12. Putilina S.V. V.I. Dal' kak literator: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2008.
13. Skabichevskij A.M. Dmitrij Vasil'evich Grigorovich // Istoriya novejshej russkoj literatury. 1848–1906 gg. SPb., 1906. S. 201–205.
14. Toropkina T.I. D.V. Grigorovich v literaturnom processe 40-h godov XIX veka: dis. ... kand. filol. nauk. Gor'kij, 1990.
15. Toporov V.N. Peterburgskij tekst // V.N. Toporov. Otdelenie istoriko-filologicheskikh nauk RAN. M., 2009.
16. Toporov V.N. Peterburgskij tekst russkoj literatury: izbrannye trudy. SPb., 2003.



### ***Existential geography of Petersburg in the prose of D.V. Grigorovich***

*The representation of spatial environment of Petersburg in the essay “St. Petersburg Organ Grinders” and the novel “A Failed Life” by the realist writer of the XIXth century D.V. Grigorovich is studied. The structural-semantic and hermeneutic analysis of works shows the multi-layered structure of St. Petersburg text and the existence of metaphoric meanings of toponyms, enriching the representation of St. Petersburg as a special cultural paradigm.*

Keywords: *Grigorovich, St. Peterburg, topos, space, loneliness, utopia.*

(Статья поступила в редакцию 07.02.2026)

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Алексеева  
Татьяна Николаевна* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: tanata\_vlg@mail.ru
- Алтухова  
Татьяна Андреевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. E-mail: altuchova@bsuedu.ru
- Астанова  
Наргиза* – аспирант института иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. E-mail: 1042245258@pfur.ru
- Блинова  
Инга Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: blinowa@yandex.ru
- Бурлуцкий  
Алексей Игоревич* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: a.burlucki@yandex.ru
- Гараев  
Рустем Наилевич* – заведующий сектором технического сопровождения, Институт развития образования Республики Татарстан. E-mail: rustem.nailevich@gmail.com
- Гатауллин  
Раил Маулетович* – директор, общество с ограниченной ответственностью «Белем.ру». E-mail: railga@yandex.ru
- Гешко  
Олеся Александровна* – кандидат экономических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет. E-mail: o.geshko@yandex.ru
- Гнедая  
Ирина Анатольевна* – старший преподаватель кафедры живописи, графики и графического дизайна, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: irene\_gneday@mail.ru
- Данильчук  
Елена Валерьевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: daniev@yandex.ru
- Дмитриева  
Ольга Александровна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: dmoa@yandex.ru
- Егоров  
Владислав Олегович* – аспирант, Курский государственный университет. E-mail: vladyk3@yandex.ru
- Екжанова  
Елена Анатольевна* – доктор педагогических наук, профессор департамента социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик Института психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет. E-mail: ekzhanova@mail.ru

- Епишев  
Артем Викторович* – учитель английского и китайского языков, Языковая школа ABCenter. E-mail: artemepishevkr@mail.ru
- Завьялова  
Аксинья Евгеньевна* – ассистент кафедры вокально-хорового и хореографического образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: axinya.nikitina@mail.ru
- Калугина  
Наталья Андреевна* – доктор педагогических наук, профессор школы педагогики, Дальневосточный федеральный университет. E-mail: natalikhbru@mail.ru
- Кириллова  
Ольга Сергеевна* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения изобразительному искусству и дизайну костюма, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Коренецкая  
Ирина Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для лингвистических направлений, Псковский государственный университет. E-mail: irinallo@mail.ru
- Кузьмина  
Екатерина Владимировна* – преподаватель кафедры отечественной и зарубежной литературы, Московский университет «Синергия». E-mail: katy2584@mail.ru
- Куликова  
Наталья Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: notia7@mail.ru
- Куренкова  
Анастасия Сергеевна* – аспирант кафедры педагогики, ассистент кафедры теории и методики начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: anastasiakurenkova1998@gmail.com
- Логачева  
Марина Ивановна* – кандидат филологических наук, доцент, Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики. E-mail: mi.logacheva@mail.ru
- Луговская  
Елена Григорьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко. E-mail: lugowska@spsu.ru
- Мамонтова  
Кристина Викторовна* – аспирант кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. E-mail: chrificia19@gmail.com
- Наволокина  
Мария Сергеевна* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: miss.maria.sergeevna@mail.ru
- Николайчук  
Евгения Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории языка и методики преподавания иностранных языков, Курский государственный университет. E-mail: evafilatova@mail.ru
- Новиков  
Сергей Геннадьевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: novsergen@yandex.ru

- Объещенко  
Татьяна Евгеньевна* – ассистент кафедры психолого-педагогического и эстетического образования, Азовский государственный педагогический университет им П.Д. Осипенко. E-mail: tatyana.objeshenko@yandex.ru
- Рамзаева  
Екатерина Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения изобразительному искусству и дизайна костюма, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: katuwka87@bk.ru
- Российская  
Елена Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Курский государственный университет. E-mail: rosselle@mail.ru
- Рябкова  
Екатерина Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент, Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики. E-mail: ekaterina\_res@gambler.ru
- Семенова  
Славяна Игоревна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков для нелингвистических направлений, Псковский государственный университет. E-mail: slavyana79@yandex.ru
- Семенюк  
Татьяна Вячеславовна* – старший преподаватель кафедры педагогики профессионального образования, Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет. E-mail: bossyblond7@mail.ru
- Сергеев  
Алексей Николаевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Тарасюк  
Наталья Александровна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории языка и методики преподавания иностранных языков, Курский государственный университет. E-mail: tarasuklock@mail.ru
- Термышева  
Елена Николаевна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина. E-mail: eleter@mail.ru
- Трутнева  
Татьяна Владимировна* – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры иностранных языков, Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации. E-mail: trutnevavt@yandex.ru
- Уразова  
Елена Александровна* – E-mail: urazova.elena.82@mail.ru
- Федюшина  
Ульяна Игоревна* – аспирант кафедры педагогики и профессионального образования, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина. E-mail: borodina.ulyana2016@yandex.ru
- Филипченко  
Светлана Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики и образовательных технологий, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. E-mail: svetlana-prof@yandex.ru
- Фуряева  
Татьяна Васильевна* – доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. E-mail: tat.fur130@mail.ru

*Шинкарева  
Людмила Владимировна*

– кандидат педагогических наук, доцент, Белгородский  
государственный национальный исследовательский уни-  
верситет. E-mail: [shinkareva@bsuedu.ru](mailto:shinkareva@bsuedu.ru)

*Яковенко  
Кирилл Сергеевич*

– преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный  
университет. E-mail: [jakovenkoks@yandex.ru](mailto:jakovenkoks@yandex.ru)



## INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aksinya Zavyalova* – Assistant, Department of Vocal-Choreographic and Art Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: axinya.nikitina@mail.ru
- Aleksey Burlutsky* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: a.burlucki@yandex.ru
- Aleksey Sergeev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Anastasiya Kurenkova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy; Assistant, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: anastasiakurenkova1998@gmail.com
- Artem Epishev* – Teacher of English and Chinese Languages, ABCenter Language School, E-mail: artemepishevkr@mail.ru
- Ekaterina Kuzmina* – Lecturer, Department of National and Foreign Literature, Moscow University “Synergy”, E-mail: katy2584@mail.ru
- Ekaterina Ramzaeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Decorative Art and Costume Design, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: katuwka87@bk.ru
- Ekaterina Ryabkova* – PhD (Philology), Associate Professor, Povolzhskiy State University of Telecommunications and Informatics, E-mail: ekaterina\_res@rambler.ru
- Elena Danilchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: daniev@yandex.ru
- Elena Ekzhanova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, the Department of Social and Psychological Technologies and Correctional and Developmental Methods of Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City University, E-mail: ekzhanova@mail.ru
- Elena Lugovskaya* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Philology, Pridnestrovian State University, E-mail: lugowska@spsu.ru
- Elena Rossiyskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Kursk State University, E-mail: rosselle@mail.ru
- Elena Termysheva* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Ryazan State Radio Engineering University, E-mail: eleter@mail.ru
- Elena Urazova* – E-mail: urazova.elena.82@mail.ru
- Eugeniya Nikolaychuk* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory of Language and Teaching Methods of Foreign Languages, Kursk State University, E-mail: evafilatova@mail.ru

- Inga Blinova* – PhD (Philology), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: blinowa@yandex.ru
- Irina Gnedaya* – Senior Lecturer, Department of Painting, Graphics and Graphic Design, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: irene\_gneday@mail.ru
- Irina Korenetskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages for Nonlinguistic Specialities, Pskov State University, E-mail: irinallo@mail.ru
- Kirill Yakovenko* – Lecturer, Kazan Federal University, E-mail: jakovenkoks@yandex.ru
- Kristina Mamontova* – Post Graduate Student, Department of Special Pedagogy, Institute of Inclusive Education, Belarus State Pedagogical University named after Maksim Tank, E-mail: chrificia19@gmail.com
- Lyudmila Shinkareva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Belgorod State National Research University, E-mail: shinkareva@bsuedu.ru
- Marina Logacheva* – Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Povolzhskiy State University of Telecommunications and Informatics, E-mail: mi.logacheva@mail.ru
- Mariya Navolokina* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: miss.maria.sergeevna@mail.ru
- Nargiza Astanova* – Post Graduate Student, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, E-mail: 1042245258@pfur.ru
- Natalya Kalugina* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor of Pedagogy School, Far Eastern Federal University E-mail: natalikhbru@mail.ru
- Natalya Kulikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: notia7@mail.ru
- Natalya Tarasyuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory of Language and Teaching Methods of Foreign Languages, Kursk State University, E-mail: tarasuklock@mail.ru
- Olesya Geshko* – PhD (Economics), Associate Professor, Omsk State Pedagogical University, E-mail: o.geshko@yandex.ru
- Olga Dmitrieva* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: dmoa@yandex.ru
- Olga Kirillova* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Decorative Art and Costume Design, Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Rail Gataullin* – Director of Limited Liability Company “Belem.ru”, E-mail: railga@yandex.ru
- Rustem Garaev* – Head of the Sector of Technical Support, Institute of Development of Education of the Republic of Tatarstan, E-mail: rustem.nailevich@gmail.com

- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: novsergen@yandex.ru
- Slavyana Semenova* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for Nonlinguistic Specialities, Pskov State University, E-mail: slavyana79@yandex.ru
- Svetlana Filipchenko* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Educational Technologies, Saratov State University, E-mail: svetlana-prof@yandex.ru
- Tatyana Alekseeva* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: tanata\_vlg@mail.ru
- Tatyana Altukhova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Belgorod State National Research University, E-mail: altuchova@bsuedu.ru
- Tatyana Furyaeva* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, E-mail: tat.fur130@mail.ru
- Tatyana Obeschenko* – Assistant, Department of Psychological-Pedagogical and Aesthetic Education, Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko, Berdyansk, Russia. Email: tatyana.objeshenko@yandex.ru
- Tatyana Semenyuk* – Senior Lecturer, Department of Pedagogy of Professional Education, Amur State University of Humanities and Pedagogy, E-mail: bossyblond7@mail.ru
- Tatyana Trutneva* – PhD (Pedagogy), Lecturer, Department of Foreign Languages, Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation, E-mail: trutnevatv@yandex.ru
- Ulyana Fedyushina* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy and Professional Education, Bunin Yelets State University, E-mail: borodina.ulyana2016@yandex.ru
- Vladislav Egorov* – Post Graduate Student, Kursk State University, E-mail: vladyk3@yandex.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