



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№4 (207)
2026



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№4 (207)

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

ПЕТРЕНКО С.О., САХАРЧУК Е.И. Потенциал геймификации в контексте формирования субъектности будущего педагога 4

ПОНОМАРЕВА Ю.С., ШИШКИНА О.В. Структурно-функциональная модель онлайн-сообщества вуза для содействия трудоустройству будущих учителей..... 11

ОГАЙ С.В., МЕРКУРЬЕВА В.С. Университет как дисциплинарное пространство: регламентация, адаптация и сопротивление (по материалам университетских уставов второй пол. XIX в.)..... 17

КУДРЯВЦЕВА Е.Л., БУБЕКОВА Л.Б., БАРКОВА Д.В. Преодоление образовательной и социальной дезадаптации: концепция преемственной мотивационной системы 24

МОСТОВСКИЙ В.В. Научный дискурс о едином учебнике истории 2013–2014 гг.: ретроспективный анализ 29

АРАНОВА С.В. Генезис дидактического знания о визуализации учебной информации 37

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

НИКОЛАЕВА М.В., РУДЕНКО Т.Б. Исследование готовности учителей начальных классов к инновационной деятельности..... 47

ПРИЧИНИН А.Е., ДОЛИНИНА И.Г. Структура дидактической единицы рискологического управления образовательным проектированием 53

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. Воркачёв
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

МЕЗЕНЦЕВА А.И. Роль непрерывного образования в развитии поликультурной компетентности педагога61
САМОХИНА Е.В. Ценностно-смысловой аспект формирования субъектности будущего педагога дошкольного образования.....69

ФЕТИСОВ А.С., ШЕВЦОВА М.А. Формирование ценностных ориентаций будущих педагогов в отношении профессиональной деятельности73

РУДНЕВА В.А. Развитие профессиональных компетенций студентов педагогического вуза по результатам прохождения практики в лагере87

КУЗЬКИНА А.И. Моделирование педагогического сопровождения самореализации иностранных обучающихся в российском вузе: теоретические основы94

ДАНИЛИНА Т.В. Методическое сопровождение дидактических игр по химии в медицинском вузе99

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

ШУБИНА А.С. Индивидуальный исследовательский проект как инструмент профориентации в современной образовательной среде школы и педагогического вуза..... 106

МАЧЕХИНА О.П., ТЕРЕЩЕНКОВА В.В., КУЗЬМЕНКОВА Н.Ю. Семья как фактор формирования ценностей у младших школьников..... 115

КУНЕВИЧ И.Д. О формировании исследовательского опыта старших школьников 121

БРЕДИХИНА С.В., ТРЕТЬЯКОВА Ю.И. Методические особенности использования искусственного интеллекта в развитии литературоведческих умений младших школьников..... 130

СКРЯБИНА О.Ю., ПОКУСАЕВА Т.Н. Формирование фонетических навыков у школьников: анализ опыта педагогической практики будущих учителей английского языка..... 138

СЫСОЕВА Ю.Н. Проблема читательской рецепции переводного текста на уроках литературы в старших классах (на материале сказки Дж. Оруэлла «Скотный двор»)..... 144

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

КОНОПКИНА Е.С., ШКУРАТ Л.С. Концептуальные основы создания этноориентированного учебника по РКИ: от истоков к современности..... 148

Перевод на английский язык
А.С. Каравановой.

Подписано в печать
20.05.2026.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 22,2
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 №20/05/1

Выход в свет
10.06.2026.

Цена свободная

12+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2026

БЕЗНЕБЕЕВА А.М., ГУСАКОВА Т.Н. Цифровое взаимодействие в образовательно-производственном центре (кластере) как фактор успешной реализации образовательных программ «Профессионалитет» в сетевой форме..... 155

АЛЕКСАНДРОВА Т.А. Дисциплина «Иностранный язык» как инструмент формирования патриотизма и гражданской идентичности в системе профессионального юридического образования 168

БОРОДИНА Н.В. Обучение морскому английскому языку: путь от традиции к новаторству 176

ЛОГУНОВА А.В., РУБЦОВА А.В. Методологические основы обучения критическому чтению на иностранном языке студентов инженерных направлений подготовки 187

ЛОГИНОВА М.С., ЦХА Н.Е. Нейропластичность в изучении русского языка как иностранного: когнитивные упражнения для взрослых с целью преодоления возрастных барьеров в усвоении грамматики..... 196

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЖАРАВИНА Л.В. Мнемоническая поэзия в аспекте феноменологической рефлексии 202

ХРОНИКА. РЕЦЕНЗИИ

БАСАНГОВА Т.Г. Рецензия НА книгу: «Инедиты калмыцкого фольклора из архива И.И. Попова: сказочная проза и малые жанры». Составители: Б.Б. Горяева, С.В. Мирзаева, Д.В. Убушиева. Элиста: КАЛМНЦ РАН, 2021. – 424 с. 212

Сведения об авторах..... 214

Information about authors..... 218

Состав редакционной коллегии 221

Состав научно-редакционного совета..... 222

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

С.О. ПЕТРЕНКО,

Е.И. САХАРЧУК

Волгоград

ПОТЕНЦИАЛ ГЕЙМИФИКАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Раскрыт потенциал геймификации как средства формирования субъектности будущего педагога. Уточнено содержание и структурные компоненты субъектности. Предложена авторская классификация уровней геймификации и ее элементов: мотивационно-стимулирующих, деятельностно-моделирующих, коммуникативно-смысловых и рефлексивно-оценочных. Представлена модель соотношения компонентов субъектности будущего педагога и элементов геймификации, дифференцированных по уровням.



Ключевые слова: геймификация, элементы геймификации, базовая геймификация, расширенная геймификация, субъектность, будущий педагог, педагогическое образование, цифровая образовательная среда.

Современная образовательная парадигма смещает акцент с трансляции знаний на формирование у будущего педагога целостной субъектной позиции, характеризующейся способностью к профессиональной самореализации, инициативности, рефлексии ответственности за свой профессиональный рост. Однако традиционные технологии обучения зачастую оказываются недостаточно эффективными для формирования субъектности у представителей «цифрового поколения», требующих иных форматов взаимодействия и мотивации. Как отмечается в современных исследованиях, «становление участником образовательного процесса представителей поколений XXI века, обладающих такими характеристиками, как клиповое мышление, быстрое переключение внимания, мозаичность и фрагментарность восприятия информации, предопределяет включение в образование элементов геймификации и внедрение сквозных цифровых технологий» [9, с. 45]. В этом контексте значительным дидактическим потенциалом обладает геймификация, понимаемая как применение игровых элементов в неигровом контексте для повышения вовлеченности и мотивации.

На сегодняшний день геймификация активно используется в различных сферах: маркетинге, бизнесе, HR-менеджменте, образовании. Наиболее успешное ее применение отмечается в сфере услуги продаж, где она понимается как использование игры и игрового мышления с целью привлечения внимания к товарам и услугам в «несобственно игровом пространстве» [5, с. 114]. В образовательном пространстве геймификация применяется на всех ступенях обучения: от школьного до высшего и дополнительного профессионального образования.

У истоков развития идеи геймификации стоят такие исследователи, как Дж. Мак Гонигал, Г. Зикерман, Ю-Каи Чоу и К. Вербах. К. Вербах и Д. Хантер определяют геймификацию как «использование игровых элементов и игровых механик в неигровых контекстах» [1, с. 23]. К. Капп понимает геймификацию как внедрение игровых технологий

в неигровые процессы, использование игровой механики, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей в обучение и повышения их мотивации [12]. В работах отечественных исследователей геймификация рассматривается как технология, предусматривающая применение принципов компьютерных игр в педагогических условиях [3, с. 71], как интеграция элементов игры, игровых технологий и игрового дизайна в процесс обучения [11, с. 137], как «способ организации образовательной деятельности с помощью игровых технологий» [4, с. 15].

Важно подчеркнуть различие между геймификацией и игрой. Игра представляет собой систему с абстрактной или отвлеченной ситуацией, где у участников есть роли и правила, руководствуясь которыми они приходят к определенному результату (победе или поражению). Геймификация же отличается тем, что реальность не превращается в игру, а остается реальностью, в то время как обучающемуся даются игровые установки, которые соотносятся с действительностью. Игровой подход – это применение готовых игр, а геймификация – внедрение игрового мышления и механик в неигровой контекст.

Обобщая существующие подходы, мы предлагаем следующее определение: **геймификация** – это педагогическая технология, основанная на целенаправленном использовании игровых элементов (механики, динамика, эстетика) в неигровом образовательном контексте для достижения конкретных дидактических целей, создания устойчивой мотивации вовлечения обучающихся в учебную деятельность.

Опираясь на типологию игровых элементов К. Вербаха и Д. Хантера [1], а также учитывая критерии технологической сложности внедрения, необходимости использования цифровых средств и специальной подготовки вузовских преподавателей, мы выделяем два уровня геймификации:

- *Базовая геймификация* предполагает использование отдельных игровых элементов (баллы, бейджи, рейтинговые таблицы, мгновенная обратная связь) без существенной трансформации содержания и организации учебного материала. Технологически реализуется через стандартные функции LMS (Moodle, Academy LMS и др.), не требует от преподавателя специальной подготовки в области гейм-дизайна.

- *Расширенная (усложненная) геймификация* предполагает комплексное изменение ролей участников образовательного процесса, включение разветвленных игровых сценариев (квесты, миссии, нелинейные пути прохождения), визуализацию прогресса, элементы ролевого моделирования. Требуется более глубокой технологической проработки (специализированные платформы, метавселенные, геймифицированные приложения) и подготовки преподавателей как модераторов игровых процессов.

Данная классификация позволяет дифференцированно подходить к выбору инструментов геймификации в зависимости от педагогических задач и ресурсных возможностей образовательной организации.

Обратимся к феномену субъектности. В психологии этот феномен подробно раскрыт в работах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, рассматривавших человека как активного деятеля, способного к целеполаганию, рефлексии, преобразованию действительности. В контексте проблемы становления субъектности будущего педагога значимы работы Н.М. Борытко о становлении субъектной позиции педагога, А.К. Марковой, рассматривающей субъектность как ядро профессионализма [6]. Важным аспектом является и коллективная субъектность. В работах Е.И. Сахарчук коллективный субъект образовательного процесса понимается как «сообщество преподавателей и студентов, объединенных едиными ценностно-смысловыми ориентирами профессиональной подготовки» [10, с. 83].

В современных эмпирических исследованиях структура субъектности существенно конкретизируется. Е.Н. Волкова выделяет следующие взаимосвязанные компоненты субъектности педагога: активность, способность к рефлексии, свобода выбора и ответ-

ственность, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого человека, саморазвитие [2]. И.В. Плаксина, исследуя психологические характеристики субъектности педагогов, включенные в инновационную деятельность, выделяет такие значимые качества, как «склонность к принятию сложных задач», «настойчивость в достижении цели», «мотивация к совершенствованию рутинных способов педагогической деятельности» [8, с. 95–97]. Эти характеристики напрямую коррелируют с возможностями геймификации: «эпические задачи» (сложные, многосоставные задания) активируют склонность к принятию вызовов, система уровней и накопления опыта поддерживает настойчивость, а обратная связь и визуализация прогресса стимулируют к совершенствованию.

Для целей нашего исследования, учитывая его фокус на геймификации как ведущей технологии, мы определяем субъектность будущего педагога как интегративное профессионально-личностное качество, выражающееся в способности выступать активным, сознательным, ответственным инициатором и организатором своей учебно-профессиональной деятельности. В структуре субъектности мы, опираясь на подход И.В. Плаксиной и учитывая задачи формирования операциональных и стратегических личностных качеств, выделяем четыре ключевых компонента: профессиональную активность, рефлексивность, целеполагание и ответственность. Саморазвитие при этом понимается как интегральный результат сбалансированного развития всех четырех компонентов.

Коллективный аспект субъектности мы рассматриваем как важное дополнение к индивидуальной субъектности, реализуемое через командные формы учебной деятельности, совместное решение профессиональных задач, выработку общих ценностных ориентиров. Геймификация, особенно на расширенном уровне, создает условия для развития коллективной субъектности через командные квесты, совместные «эпические задачи», общие рейтинги и бейджи для групп, что способствует формированию коммуникативных навыков и опыта профессионального взаимодействия.

Дидактический потенциал геймификации как педагогической технологии раскрывается в нашем исследовании через четыре взаимосвязанные группы элементов, которые использует преподаватель при организации деятельности студентов:

1. *Мотивационно-стимулирующие элементы* геймификации реализуются в деятельности преподавателя преимущественно средствами базовой геймификации (баллы, рейтинги, бейджи). Преподаватель создает внешнюю мотивацию, вовлекает студентов в деятельность, формирует начальный интерес. Эти элементы геймификации соответствуют внешней геймификации в типологии К. Вербаха.

2. *Деятельностно-моделирующие элементы* геймификации связаны с расширенной геймификацией (квесты, ролевые модели, нелинейные сценарии). Позволяют преподавателю моделировать в учебной деятельности профессиональные ситуации, требующие от студента самостоятельного принятия решений, постановки целей, распределения ресурсов. Опыт внедрения корпоративных игр подтверждает эффективность таких механизмов в профессиональной среде [7].

3. *Коммуникативно-смысловые элементы* геймификации обеспечивают развитие коллективной субъектности через командные формы организации деятельности студентов. Совместное прохождение квестов, обсуждение стратегий, взаимопомощь и взаимооценка формируют у будущих педагогов ценностно-смысловое единство, понимание и принятие другого, что соответствует выделенному Е.Н. Волковой компоненту геймификации: «понимание и принятие другого человека» [2].

4. *Рефлексивно-оценочные элементы* геймификации предполагают использование механизмов обратной связи (мгновенной и отсроченной), самоанализа и мета-рефлексии. На базовом уровне это мгновенная обратная связь от системы и бейджи за само-

Соотношение компонентов субъектности будущего педагога и элементов геймификации

Компонент субъектности	Уровень геймификации	Элементы геймификации	Примеры реализации	Ожидаемый педагогический эффект
Профессиональная активность	Базовый	Система баллов (XP), рейтинговые таблицы (лидерборды), «эпические» задачи	За выполнение дополнительных заданий (анализ кейса, создание дидактического материала) студенты получают XP. На платформе Moodle ведется еженедельный лидерборд. «Эпическая задача» семестра: разработать и провести фрагмент урока в микрогруппе.	Повышение вовлеченности и инициативности. Студент переходит от пассивного ожидания к активному поиску возможностей для «зарабатывания» баллов и повышения статуса.
	Расширенный	Квесты, ролевые модели, нелинейные сценарии	Студенты выполняют комплексный квест «Подготовка родительского собрания», включающий анализ ситуаций, составление плана, разработку памяток. Возможность выбора роли (методист, психолог, классный руководитель).	Формирование готовности к принятию сложных задач (И.В. Плаксына), инициативное включение в многомерные профессиональные контексты.
Рефлексивность	Базовый	Мгновенная обратная связь, бейджи (achievements)	После теста система показывает аналитику: «Вы хорошо справились с вопросами по методике, но стоит повторить возрастную психологию». Бейдж «Рефлексивный практик» – за качественный самоанализ микроурока.	Формирование привычки к ситуативной рефлексии, получение оперативной информации о результатах деятельности.
	Расширенный	Анализ прогресса по уровням, мета-рефлексия в командных проектах	После завершения модуля студент анализирует свой путь: какие уровни пройдены, какие навыки развиты. В командном проекте – взаимооценка и самооценка вклада в общий результат.	Развитие способности к долгосрочной рефлексии, анализу собственного развития и личностных изменений.
Целеполагание	Расширенный	Система уровней, визуализация прогресса, «миссии» и «квесты»	Курс представлен как «профессиональная лестница»: уровень 1 «Стажер» → уровень 5 «Методист». В личном кабинете отображается прогресс-бар. Вместо разрозненных заданий – квесты с цепочкой подзадач.	Развитие умения ставить, удерживать и корректировать как краткосрочные (завершить квест), так и долгосрочные (достичь уровня «Эксперт») цели. Поддержка настойчивости в достижении цели (И.В. Плаксына).

Соотношение компонентов субъектности будущего педагога и элементов геймификации

Компонент субъектности	Уровень геймификации	Элементы геймификации	Примеры реализации	Ожидаемый педагогический эффект
Ответственность	Расширенный	Выбор пути прохождения, публичность результатов	В проекте «Создание цифрового ресурса» студент выбирает: работать индивидуально (получить все баллы) или в команде (баллы делятся, но задача сложнее). Результаты выполнения «эпических задач» публикуются в общем доступе.	Осознание последствий своего выбора, принятие ответственности за процесс и результат. Умение взвешивать риски и принимать осознанные решения в смоделированных профессиональных ситуациях.
Коллективное взаимодействие (понимание Другого)	Расширенный	Командные квесты, совместные «эпические задачи», общие бейджи	Командный квест «Разработка образовательного события»: распределение ролей, совместное планирование, презентация проекта. Бейдж «Команда года» – для группы с наилучшими результатами.	Формирование опыта ценностно-смыслового единства, развитие способности к пониманию и принятию другого, навыков профессиональной коммуникации.

анализ; на расширенном – анализ собственного развития после завершения модуля, рефлексия в командных проектах, ведение портфолио достижений в игровой форме.

Центральным результатом проведенного исследования является установление соотношения между структурными компонентами субъектности будущего педагога и элементами геймификации, дифференцированными по уровням (базовому и расширенному). Данное соотношение представлено в таблице и демонстрирует, как с помощью целенаправленного подбора игровых элементов можно влиять на развитие каждого компонента субъектности (таб.).

Предложенная модель позволяет целенаправленно подбирать инструменты геймификации под конкретную педагогическую задачу по развитию субъектности будущего педагога. Базовый уровень (баллы, рейтинги, бейджи, мгновенная обратная связь) наиболее эффективен для стимулирования операциональных компонентов субъектности – профессиональной активности и ситуативной рефлексии, создавая понятную систему внешних стимулов и оперативной обратной связи, что соответствует этапу включения студента в деятельность. Расширенный уровень (квесты, нелинейные пути, ролевые модели, публичные результаты) необходим для развития стратегических компонентов – целеполагания, ответственности, коллективного взаимодействия, а также для углубления рефлексивности до уровня мета-рефлексии. Комплексные игровые сценарии моделируют многомерные профессиональные контексты, требующие от студента самостоятельной постановки долгосрочных целей, взвешивания альтернатив, осознания последствий своих решений и рефлексии собственного развития, что приближает учебную деятельность к будущей профессиональной реальности. Проведенное исследование позволило обосновать значительный потенциал геймификации для формирования субъектности будущего педагога.

Основные выводы можно сделать следующие:

1. Геймификация является эффективной педагогической технологией, потенциал которой выходит за рамки простого повышения мотивации учебной деятельности студентов. Предложенная авторская классификация (базовый и расширенный уровни) с критериями технологической сложности, использования цифровых средств и подготовки преподавателей позволяет дифференцированно подходить к выбору игровых элементов в зависимости от педагогических задач.

2. На основе синтеза подходов к пониманию субъектности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Е.Н. Волкова, Н.М. Борытко, А.К. Маркова) и современных исследований (И.В. Плаксина, Е.И. Сахарчук) уточнено понятие субъектности будущего педагога, выделены ее компоненты (профессиональная активность, рефлексивность, целеполагание, ответственность), а также обоснована значимость коллективного аспекта субъектности, формируемого через командные формы геймификации.

3. Дидактический потенциал геймификации как педагогической технологии раскрыт через характеристику четырех взаимосвязанных групп ее элементов: мотивационно-стимулирующих, деятельностно-моделирующих, коммуникативно-смысловых и рефлексивно-оценочных.

4. Основным результатом исследования стала теоретическая модель, устанавливающая соотношение между компонентами субъектности и элементами геймификации двух уровней. Модель демонстрирует, что для развития операциональных качеств (активность, ситуативная рефлексия) достаточно точечного внедрения базовых игровых механик, в то время как становление стратегических личностных качеств (целеполагание, ответственность, коллективное взаимодействие, глубинная рефлексия) требует погружения в комплексные игровые сценарии расширенного уровня.

Полученные выводы открывают перспективы для дальнейшего исследования. Они служат основой для проектирования и апробации конкретных геймифицированных курсов в системе педагогического образования. В целом можно утверждать, что геймификация как педагогическая технология обладает значительным потенциалом для подготовки компетентных педагогов, способных к активной, рефлексивной, целеустремленной и ответственной профессиональной деятельности в условиях современной цифровой образовательной среды.

Список литературы

1. Вербх К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй: Игровое мышление на службе бизнеса. М., 2015.
2. Волкова Е.Н. Структура субъектности современного педагога // Ценности и смыслы. 2023. №2. С. 52–58.
3. Воскресенский И.С., Хорошилова С.П. Геймификация как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Педагогика и психология образования. 2019. №3. С. 70–78.
4. Гаврилова И.В. Геймификация в образовании: теоретические подходы и практика применения // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика. Информатизация образования. 2018. №4(46). С. 12–19.
5. Карзенкова Е.П. Геймификация в бизнесе и образовании: сходства и различия // Коммуникативные исследования. 2019. Т. 6. №1. С. 112–125.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
7. Михайлова Т.А., Иванов А.В. Геймификация в корпоративном обучении медицинского персонала: опыт Красноярской краевой клинической больницы // Оргздрав: вестник ВШОУЗ. 2022. Т. 8. №3. С. 45–55.
8. Плаксина И.В. Структура психологических характеристик субъектности педагогов, включенных в коллективную инновационную деятельность // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2025. №1. С. 92–102.

9. Попова О.В. Цифровое поколение в образовательном пространстве: вызовы и перспективы // Педагогика. 2023. №4. С. 42–49.
10. Сахарчук Е.И. Коллективный субъект педагогического образования: ценностно-смысловой аспект // Непрерывное педагогическое образование в современных условиях: методология, теория, практика: монография. Волгоград, 2019. С. 78–92.
11. Титова С.В., Чикризова К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-педагогические и методические аспекты // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. №3. С. 134–144.
12. Kapp K., Blair L., Mesch R. The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice. San Francisco, 2013.

* * *

1. Verbah K., Hanter D. Vovleka i vlastvuj: Igrovoe myshlenie na sluzhbe biznesa. M., 2015.
2. Volkova E.N. Struktura sub'ektnosti sovremennogo pedagoga // Cennosti i smysly. 2023. №2. S. 52–58.
3. Voskresenskij I.S., Horoshilova S.P. Gejmifikaciya kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2019. №3. S. 70–78.
4. Gavrilova I.V. Gejmifikaciya v obrazovanii: teoreticheskie podhody i praktika primeneniya // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatika. Informatizaciya obrazovaniya. 2018. №4(46). S. 12–19.
5. Karzenkova E.P. Gejmifikaciya v biznese i obrazovanii: skhodstva i razlichiya // Kommunikativnye issledovaniya. 2019. T. 6. №1. S. 112–125.
6. Markova A.K. Psihologiya professionalizma. M., 1996.
7. Mihajlova T.A., Ivanov A.V. Gejmifikaciya v korporativnom obuchenii medicinskogo personala: opyt Krasnoyarskoj kraevoj klinicheskoy bol'nicy // Orgzdrav: vestnik VShOUZ. 2022. T. 8. №3. S. 45–55.
8. Plaksina I.V. Struktura psihologicheskikh harakteristik sub'ektnosti pedagogov, vkluchennyh v kollektivnuyu innovacionnuyu deyatel'nost' // Vestnik Vladimirovskogo sudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovyh. Seriya: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki. 2025. №1. S. 92–102.
9. Popova O.V. Cifrovoe pokolenie v obrazovatel'nom prostranstve: vyzovy i perspektivy // Pedagogika. 2023. №4. S. 42–49.
10. Saharchuk E.I. Kollektivnyj sub'ekt pedagogicheskogo obrazovaniya: cennostno-smyslovoy aspekt // Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennyh usloviyah: metodologiya, teoriya, praktika: monografiya. Volgograd, 2019. S. 78–92.
11. Titova S.V., Chikrizova K.V. Gejmifikaciya v obuchenii inostrannym yazykam: psihologo-pedagogicheskie i metodicheskie aspekty // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2019. №3. S. 134–144.



The potential of gamification in the context of formation of subjectivity of future teacher

The potential of gamification as the means of formation of subjectivity of future teachers is revealed. The content and structural components of subjectivity are specified. There is suggested the author's classification of levels of gamification and its elements: motivating and stimulating, activity and modeling, communicative and conceptual, reflexive and evaluative. The model of correlation of components of subjectivity of future teachers and the elements of gamification, differentiated by the levels is demonstrated.

Keywords: *gamification, elements of gamification, basic gamification, expanded gamification, subjectivity, future teacher, pedagogical education, digital educational environment.*

(Статья поступила в редакцию 24.03.2026)

Ю.С. ПОНОМАРЕВА,

О.В. ШИШКИНА

Волгоград

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОНЛАЙН-СООБЩЕСТВА ВУЗА ДЛЯ СОДЕЙСТВИЯ ТРУДОУСТРОЙСТВУ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Анализируется проблема дефицита педагогических кадров и роли онлайн-сообществ в трудоустройстве выпускников. Представляется структурно-функциональная модель сообщества на базе платформы «ВКонтакте». Модель объединяет вуз, работодателей, студентов и выпускников, реализуя информационную, сетевую, мотивационную и обучающую функции через инструменты социальной сети для эффективного закрепления молодых учителей в профессии.



Ключевые слова: онлайн-сообщество, содействие трудоустройству, будущие учителя, дефицит педагогических кадров, сетевое взаимодействие, профориентация, социальная сеть «ВКонтакте», структурно-функциональная модель.

В условиях острого кадрового дефицита в системе образования ключевой задачей становится привлечение и закрепление молодых учителей в школах. Как отмечают исследователи [1; 2], на это негативно влияют снижение престижа профессии учителя, массовые увольнения молодых учителей, сложные социально-экономические условия. На этом фоне первостепенное значение приобретают меры для привлечения студентов-выпускников педагогических вузов в школы, которые могут быть инициированы как на федеральном, так и на региональных уровнях. Примером федеральной инициативы выступает программа «Земский учитель», реализуемая в рамках национального проекта «Молодежь и дети», а также ежемесячные денежные выплаты педагогическим работникам за выполнение функций классного руководителя и советникам директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями.

В Волгоградском регионе реализуется комплексная система мер, направленных на привлечение и закрепление педагогических кадров. Ключевым элементом выступает приоритетное распределение студентов на педагогическую практику в соответствии с кадровыми запросами школ, включая целевое обучение, трудоустройство в период обучения, в том числе в «родные» школы и на открытые вакансии [5–7]. Данный механизм закреплён в региональной программе «Педагогические кадры для региона» на 2025–2030 годы и дополняется рядом других мер поддержки: развитием института наставничества (проекты «Учитель – наставник студента» и «Сетевое наставничество молодых педагогов»); созданием сетевых психолого-педагогических классов и предвузовского «Города мастеров» для ранней профориентации; формированием муниципальных методических активностей и индивидуальных образовательных маршрутов для педагогов на основе диагностики профессиональных дефицитов; а также учетом наставнической деятельности при аттестации педагогических работников [9].

Таким образом, в современных условиях острого дефицита педагогических кадров в школе важно задействовать максимальное количество механизмов для коммуникаций между педагогическими вузами, учителями школ, выпускниками школ и студентами. В этом контексте значительный потенциал имеют онлайн-сообщества.

Опираясь на теоретические положения, разработанные в научной школе ВГСПУ [10; 12], мы определяем онлайн-сообщество как коллективный субъект социально-информационной и образовательной деятельности в сети Интернет. Это означает, что подлинное сообщество возникает лишь тогда, когда его участники не просто обмениваются сообщениями, а взаимосвязаны и взаимозависимы, проявляют способность к совместным формам активности и обладают развитой групповой саморефлексией («чувством Мы»).

Онлайн-сообщества могут быть созданы на базе различных интернет-платформ: социальных сетей, форумов, тематических порталов, блогов, а также специализированных корпоративных сред, таких как социальная образовательная сеть ВГСПУ (<http://edu.vspu.ru>), объединяющая студентов, преподавателей и учителей школ для совместной деятельности и профессионального взаимодействия [11].

Однако развитие цифровых технологий и популярность именно социальных сетей среди молодежи создают удобную среду для общения и обмена опытом. Эти платформы могут стать эффективным инструментом для формирования позитивного имиджа учителя и целенаправленного привлечения выпускников педагогических вузов в профессию, что делает изучение возможностей особенно актуальным.

На основе анализа исследований Т.А. Гугуевой [4], обосновывающей необходимость создания цифровых платформ для взаимодействия выпускников педагогических вузов и практикующих учителей в целях снижения уровня увольнений молодых педагогов; опыта внедрения цифровой карьерной среды «Факультетус» в ряде российских вузов (Мининский университет, МПГУ, ТувГУ), обеспечивающей интеллектуальный подбор вакансий для студентов и резюме для работодателей, проведение онлайн-ярмарок карьеры [8; 13; 14]; а также концепции образовательных порталов взаимодействия как фактора эффективного подбора персонала в условиях цифровизации [3], нами выделены функции онлайн-сообщества в деятельности педагогического университета для содействия трудоустройству.

Прежде всего, это *информационная* функция, которая заключается в распространении данных о вакансиях, профессиональных требований к педагогам, тенденций в образовании, анонсов карьерных мероприятий.

Сетевая функция выражается в установлении связей между будущими педагогами, работодателями и преподавателями университета, которые позволяют выстраивать процесс образования будущих учителей таким образом, чтобы достигнуть главной цели – обеспечить систему образования педагогическими кадрами.

Достижению этой цели способствует также *мотивационная или профориентирующая* функция онлайн-сообщества. Примеры успешных кейсов трудоустройства, истории выпускников педагогического университета, которые показывают хорошие результаты своей профессиональной деятельности, способствуют созданию внутренней мотивации студентов, привлечению таким образом молодых кадров в систему образования.

Важной функцией онлайн-сообщества также является *обучающая* функция. Публикации о требованиях государства к участникам рынка труда и их деятельности, а также публикации с советами и рекомендациями по подготовке к собеседованиям, созданию портфолио, развитию soft skills создают комплекс материалов, позволяющих студенту и выпускнику безбоязненно делать первые шаги на рынке труда.

На основе выделенных функций нами разработана и реализована структурная модель онлайн-сообщества на базе платформы «ВКонтакте» (ВК) для содействия трудоустройству будущих учителей.

В контексте российской образовательной среды социальная сеть «ВКонтакте» (ВК) обладает рядом стратегических преимуществ перед другими онлайн-платформами для создания карьерного сообщества выпускников педагогического вуза.

Во-первых, студенты и молодые специалисты массово присутствуют в данной социальной сети.

Во-вторых, в отличие от таких платформ, как «Работа России», «Факультетус» или «hh.ru», которые требуют от пользователей целенаправленных карьерных действий, ВК – это повседневная среда. Пользователь заходит туда для общения, развлечения и учебы. Карьерное сообщество в ВК становится естественной частью его информационного поля, что повышает частоту непроизвольного контакта с вакансиями и мероприятиями. Другими словами, это получается профориентация, «вшитая» в учебный процесс. Сообщество обеспечивает постоянный, ненавязчивый контакт студента с рынком труда на протяжении всего обучения.

В-третьих, платформа характеризуется финансовой доступностью и отсутствием экономических барьеров для внедрения и использования всеми участниками образовательного процесса: администрацией вуза, работодателями и выпускниками.

Таким образом, выбор ВКонтакте в качестве базовой платформы обусловлен его максимальным охватом, интегрированным функционалом и низкими издержками для всех участников процесса.

Однако сама по себе платформа лишь обладает потенциалом. Для его реализации необходима системная организационная работа, которая преобразует технологические возможности в социальный и карьерный капитал.

На рисунке представлена структурно-функциональная модель онлайн-сообщества ВГСПУ на базе платформы ВКонтакте для содействия трудоустройству будущих учителей (рис.).

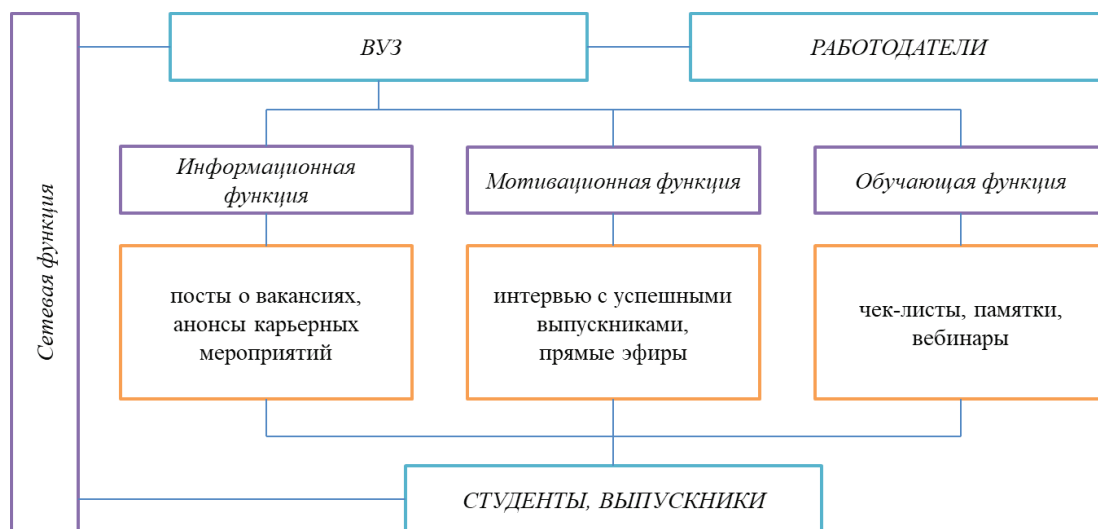


Рис. Структурно-функциональная модель онлайн-сообщества вуза для содействия трудоустройству будущих учителей

Вуз выступает координатором и организатором процесса, объединяющим функции образовательного учреждения и администратора онлайн-сообщества через свою структуру (например, Центр карьеры). Он координирует взаимодействие студентов, выпускников и работодателей, обеспечивает регулярное информирование о вакансиях и

карьерных мероприятиях, оказывает консультационную поддержку по вопросам трудоустройства и выстраивает практическую подготовку таким образом, чтобы максимально реализовать ее профориентационный потенциал, интегрируя образовательный процесс, цифровую коммуникацию и реальные запросы рынка труда.

Работодатели через онлайн-сообщество получают прямой доступ к целевой аудитории – студентам и выпускникам педагогического университета. Они информируют о наличии вакансий, принимают участие в карьерных мероприятиях, проводимых вузом, тем самым могут более полно сформулировать требования к кандидатам, а также оценить соответствие соискателей.

Студенты и выпускники, являясь целевой аудиторией, через сообщество получают доступ к актуальным вакансиям, имеют возможность напрямую связаться с работодателем и направить свое резюме. После прохождения собеседований или педагогической практики они оставляют обратную связь, что позволяет администрации сообщества отслеживать достоверность информации от работодателей и качество их взаимодействия с молодыми специалистами.

Реализация выделенных функций стала возможной благодаря использованию конкретных инструментов платформы «ВКонтакте», которые были адаптированы под задачи сообщества.

Информационная функция обеспечивается за счет регулярных постов на стене сообщества с хештегами, которые структурируют информацию о вакансиях, анонсах карьерных мероприятий и изменениях в профессиональной сфере. Для оперативного информирования используются закрепленные записи, сохраняющие важную информацию (например, информация о команде Центра карьеры). Мультимедийный контент (фото- и видеоотчеты с мероприятий, презентации работодателей) размещается в разделах «Фотоальбомы» и «Видеозаписи», создавая наглядную базу карьерных событий.

Сетевая функция реализуется через формирование устойчивых связей между участниками. Сообщество целенаправленно приглашает к взаимодействию студентов разных курсов, выпускников, работодателей и преподавателей. Интерактивность обеспечивается через обсуждения в комментариях к постам, где студенты могут задать вопросы представителям школ. Упоминания (@имя) в постах и комментариях позволяют адресно вовлекать конкретные организации или экспертов.

Мотивационная функция раскрывается через регулярную рубрику «История успеха», где в формате интервью (текст, фото, видео) публикуются материалы о выпускниках, добившихся профессиональных успехов. Также значительный потенциал имеют запланированные прямые эфиры с директорами школ и молодыми педагогами, анонсы которых можно размещать в историях и закреплять в сообществе. Видеовизитки образовательных организаций, размещаемые в клипах и видеозаписях, помогут создать привлекательный образ конкретных мест трудоустройства.

Обучающая функция реализуется через прикрепленные файлы (документы) в постах – чек-листы, памятки по прохождению собеседования, методические рекомендации. Ссылки на вебинары и онлайн-курсы (например, по составлению резюме) размещаются в постах с подробным описанием. Отдельные полезные материалы, такие как «Памятка по вопросам оформления трудовых отношений и выплаты заработной платы» или «Порядок распределения студентов на практику», оформляются в виде статей (функция «Статья» ВКонтакте), что обеспечивает их структурированное представление и легкий доступ в любое время.

Таким образом, все участники выполняют свои роли в единой системе, где онлайн-сообщество служит связующим звеном, обеспечивающим непрерывный цикл информирования, обучения, мотивации и обратной связи, что в конечном итоге направлено на успешное трудоустройство выпускников и их закрепление в профессии.

Список литературы

1. Буланова М.Б. Проблемы и перспективы трудоустройства и занятости молодых российских педагогов // Наука. Культура. Общество. 2024. Т. 30. №3. С. 94–113.
2. Волегов В.С., Сомхишвили К.О. Воспроизводство педагогических кадров в системе общего образования: тенденции и противоречия // Вестник Тюменского государственного университета. Серия: Социально-экономические и правовые исследования. 2024. Т. 10. №1(37). С. 24–38.
3. Гаспарович Е.О. Образовательные порталы взаимодействия как фактор эффективного подбора персонала в условиях цифровизации // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2025. Т. 14. №3. С. 78–85.
4. Гугуева Т.А. Создание цифровой платформы для взаимодействия выпускников педагогических направлений подготовки и практикующих педагогов // Образование в современном мире: практики цифровой трансформации: сборник научных трудов. Всероссийская научно-методическая конференция с международным участием, Самара, 25 февраля 2021 г. Самара, 2021. С. 115–117.
5. Жадаев Ю.А., Бурякова Т.С. Модель взаимодействия субъектов системы «вуз-школа» в процессе педагогической практики студентов // Педагогическое образование в России. 2024. №5. С. 318–327.
6. Жадаев Ю.А., Бурякова Т.С. Организационно-управленческие условия взаимодействия субъектов региональной системы образования в процессе сетевой практической подготовки будущих педагогов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №10(183). С. 24–30.
7. Жадаев Ю.А., Бурякова Т.С., Штыров А.В. Система взаимодействия педагогического университета и работодателей в условиях цифровой трансформации образования // Педагогическое образование в России. 2022. №4. С. 145–153.
8. Онлайн-платформа «Факультетус» приглашает к сотрудничеству // Брянский государственный аграрный университет. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bgsha.com/ru/news/1007849/> (дата обращения: 13.02.2026).
9. Программа «Педагогические кадры для региона» на 2025–2030 гг. / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Комитет образования и науки Волгоградской области. Волгоград, 2025.
10. Сергеев А.Н. Обучение в сетевых сообществах Интернета как направление информатизации образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. Т. 62. №8. С. 73–77.
11. Сергеев А.Н. Социальная образовательная сеть университета: концепция и практика реализации в ВГСПУ // Информатизация образования. 2014. С. 197–203.
12. Сергеев А.Н. Сетевое сообщество как субъект образовательной деятельности в сети Интернет // Современные проблемы науки и образования. 2012. №6. С. 308.
13. Современный цифровой формат трудоустройства будущих выпускников «Карьерные выходные в Мининском» // Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. [Электронный ресурс]. URL: <https://mininuniver.ru/about/news/sovremennyj-tsifrovoj-format-trudoustrojstva-budushchikh-vypusknikov-karenye-vykhodnye-v-mininskom> (дата обращения: 13.02.2026).
14. Студентов КПК познакомили с цифровой карьерной средой // Тувинский государственный университет. [Электронный ресурс]. URL: <https://career.tuvsu.ru/2023/11/studentov-kpk-poznakomili-s-cifrovoj-karernoj-sredoj/> (дата обращения: 13.02.2026).

* * *

1. Bulanova M.B. Problemy i perspektivy trudoustrojstva i zanyatosti molodyh rossijskih pedagogov // Nauka. Kul'tura. Obshchestvo. 2024. T. 30. №3. S. 94–113.
2. Volegov V.S., Somhishvili K.O. Vosproizvodstvo pedagogicheskikh kadrov v sisteme obshchego obrazovaniya: tendencii i protivorechiya // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Social'no-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya. 2024. T. 10. №1(37). S. 24–38.

3. Gasparovich E.O. Obrazovatel'nye portaly vzaimodejstviya kak faktor effektivnogo podbora personala v usloviyah cifrovizatsii // Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii. 2025. T. 14. №3. S. 78–85.
4. Gugueva T.A. Sozdanie cifrovoj platformy dlya vzaimodejstviya vypusnikov pedagogicheskikh napravlenij podgotovki i praktikuyushchih pedagogov // Obrazovanie v sovremennom mire: praktiki cifrovoj transformatsii: sbornik nauchnykh trudov. Vserossiyskaya nauchno-metodicheskaya konferenciya s mezhdunarodnym uchastiem, Samara, 25 fevralya 2021 g. Samara, 2021. S. 115–117.
5. Zhadaev Yu.A., Buryakova T.S. Model' vzaimodejstviya sub'ektov sistemy «vuz-shkola» v processe pedagogicheskoy praktiki studentov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2024. №5. S. 318–327.
6. Zhadaev Yu.A., Buryakova T.S. Organizacionno-upravlencheskie usloviya vzaimodejstviya sub'ektov regional'noj sistemy obrazovaniya v processe setевой prakticheskoy podgotovki budushchih pedagogov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №10(183). S. 24–30.
7. Zhadaev Yu.A., Buryakova T.S., Shtyrov A.V. Sistema vzaimodejstviya pedagogicheskogo universiteta i rabotodatelej v usloviyah cifrovoj transformatsii obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2022. №4. S. 145–153.
8. Onlajn-platforma «Fakul'tetus» priglashaet k sotrudnichestvu // Bryanskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.bgsha.com/ru/news/1007849/> (data obrashcheniya: 13.02.2026).
9. Programma «Pedagogicheskie kadry dlya regiona» na 2025–2030 gg. / Federal'noe gosudarstvennoe byudzhethoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Volgogradskij gosudarstvennyj social'no-pedagogicheskij universitet», Komitet obrazovaniya i nauki Volgogradskoj oblasti. Volgograd, 2025.
10. Sergeev A.N. Obuchenie v setevykh soobshchestvakh Interneta kak napravlenie informatizatsii obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2011. T. 62. №8. S. 73–77.
11. Sergeev A.N. Social'naya obrazovatel'naya set' universiteta: koncepciya i praktika realizatsii v VGSPU // Informatizatsiya obrazovaniya. 2014. S. 197–203.
12. Sergeev A.N. Setevoe soobshchestvo kak sub'ekt obrazovatel'noj deyatel'nosti v seti Internet // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. №6. S. 308.
13. Sovremennyy cifrovoj format trudoustrojstva budushchih vypusnikov «Kar'ernye vyhodnye v Mininskom» // Nizhegorodskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K. Minina. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mininuniver.ru/about/news/sovremennyy-tsifrovoj-format-trudoustrojstva-budushchikh-vypusnikov-karernye-vykhodnye-v-mininskom> (data obrashcheniya: 13.02.2026).
14. Studentov KPK poznamenali s cifrovoj kar'ernoj sredoj // Tuvinskij gosudarstvennyj universitet. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://career.tuvsu.ru/2023/11/studentov-kpk-poznamenali-s-cifrovoj-karernoj-sredoj/> (data obrashcheniya: 13.02.2026).



The structural and functional model of online community of university for assistance with employment of future teachers

The problem of deficit of teaching staff and the role of online communities in the employment of graduates is analyzed. The structural and functional model of community on the basis of the platform “VKontakte” is presented. The model integrates the university, employers, students and graduates, implementing the informational, networking, motivational and learning functions by the means of social network to effectively retain young teachers in the profession.

Keywords: *online community, assistance with employment, future teachers, deficit of teaching staff, networking cooperation, guidance counseling, social network “VKontakte”, structural and functional model.*

(Статья поступила в редакцию 24.03.2026)

С.В. ОГАЙ,
В.С. МЕРКУРЬЕВА
Волгоград

**УНИВЕРСИТЕТ КАК ДИСЦИПЛИНАРНОЕ ПРОСТРАНСТВО:
РЕГЛАМЕНТАЦИЯ, АДАПТАЦИЯ И СОПРОТИВЛЕНИЕ
(по материалам университетских уставов второй пол. XIX в.)**

Рассматривается дисциплинарный контроль в университетах Российской империи второй половины XIX века. Исследуется влияние норм, закрепленных в уставах и правилах, на формирование «благонадежного» студента. Основной фокус исследования смещен на реакцию студенческой среды. Показано, что жесткие запреты на корпоративность и коллективные действия не привели к искоренению вольнодумства, а вытеснили его в альтернативное, неофициальное пространство.



Ключевые слова: студенты, университеты, образование, дисциплина, сопротивление, контроль, правила.

Университет в Российской империи ко второй половине XIX века стал не только «храмом науки», но и дисциплинарным пространством, где через мельчайшие детали повседневности формировался особый тип «благонадежного» студента. Однако любое давление рождает сопротивление. Навязанные сверху правила и постоянный надзор не столько искореняли вольнодумство и корпоративный дух, сколько вытесняли их в тень, порождая изощренные и разнообразные практики обхода запретов и формирования альтернативной, неофициальной университетской среды.

Некоторые аспекты данной темы нашли свое отражение в мемуарах современников, опубликованных в обобщающих трудах по истории Санкт-Петербургского, Московского и Томского университетов [1; 2; 11; 12]. Данное исследование ставит своей **целью** на конкретных примерах показать, как функционировала система повседневного контроля и как она же оспаривалась студенчеством. Сравнительный анализ двух разных моделей – столичного, на примере Санкт-Петербургского, и провинциального, на примере Томского университетов – позволяет выявить не только общие имперские нормы, но и специфику их адаптации в различных географических, социальных и административных контекстах. Основой для работы послужили официальные университетские уставы и правила для студентов, несколько раз переиздававшиеся за рассматриваемый период и пополняющиеся новыми более строгими правилами, а также мемуары выпускников, в совокупности раскрывающие многогранную картину сложных взаимоотношений между властью и учащейся молодежью в один из ключевых периодов российской истории.

Сравнение столичного и провинциального университетов позволяет уйти от стереотипного взгляда на имперскую политику как на единообразную. Оно выявляет, как общие правила по-разному преломлялись на местах, как удаленность от центра могла не только усиливать контроль, но и создавать пространство для большей сплоченности и автономии. Подобные работы актуальны в рамках исследований централизации и регионализации в образовательной политике.

Необходимо начать с того, что в рассматриваемый нами период само университетское пространство стало тщательно регламентированным. «Правила для студен-

тов» [5], составленные на основе Устава 1863 года [10], запрещали любые несанкционированные собрания. Студентам не разрешалось устраивать сборища и сходки ни в университете, ни в его дворах. Это правило было связано с тем, что учащиеся отныне считались отдельными посетителями университета, поэтому действия, носящие корпоративный характер, будь то подача жалоб и прошений или вывешивание объявлений от лица студентов, запрещались. Курить разрешалось только в специально отведенных комнатах, но на крыльцах при входах в университет и во всех помещениях это строго воспрещалось.

Ключевым инструментом контроля было отслеживание присутствия учащихся. Эта обязанность ложилась на плечи инспектора и его помощников. Согласно заметкам студентов, контроль осуществлялся путем учета фуражек и одежды на именных вешалках студентов [1]. Это был простой и эффективный механизм: не явился на лекцию – твоя вешалка пуста, факт зафиксирован. Хотя конечно, студенты ухищрялись и обмануть служителей инспекции. Например, чтобы не попасться при пропуске лекции, студент мог попросить товарища повесить свое пальто на свою вешалку, благодаря чему представитель инспекции, осматривая вешалки с фамилиями учащихся во время занятий, отмечал студента как присутствующего [12]. Инспекция выполняла широкий круг обязанностей, касающихся не только политического сыска, но и учебно-воспитательной части, включая слежку за ношением формы и соблюдением времени возвращения в общежитие.

Академический процесс также стал полем для дисциплинирования учащихся. Правила требовали от студентов «приличия и почтительности». Категорически запрещалось любое выражение отношения к лектору: «Выражение одобрения или порицания на лекциях не допускается» [5]. Хотя трудно было бы сдержать своего восхищения или благодарности за продуктивно и интересно проведенное занятие. Так, произошло у студентов-первокурсников юридического факультета Санкт-Петербургского университета после прослушивания ими первой в их жизни лекции, прочтенной профессором П.Г. Редкиным: «Когда профессор закончил, сложил в карман свою тетрадку и направился к двери, раздались шумные, единодушные рукоплескания всей аудитории [2, с. 89]. В связи с вышеобозначенным правилом, будучи хоть и очень польщенным, профессор должен был сделать замечания учащимся.

«Правилами для студентов от 1879 г.» подлежало запрету и литографирование лекций самими учащимися. Найденные же инспекцией литографированные тетради подлежали изъятию, а виновные студенты – взысканию [7]. Однако сами профессора могли составлять и издавать их в свет, выставляя на продажу наравне с другими печатными книгами. Такая практика быстро отучала студентов очно посещать и записывать лекции, потому что, как сообщали сами студенты, «всего за 3–4 рубля можно было иметь полный курс Дорна, Горчакова, Градовского» [2, с. 89]. Отныне учащиеся могли, не тратя время на лекции, научные пособия и специальную литературу, спокойно подготовиться и сдать предстоящие экзамены, что было, безусловно, удобно для студентов, но, к сожалению, снижало значимость лекционной системы преподавания.

Этим же актом были строго обозначены правила обращения между учащимися и служащими при университете. Например, Правила обязывали студентов вставать при входе в аудиторию инспектора или другого начальствующего лица, при встрече же с ними в коридоре следовало предоставить им свободный проход и оказывать знаки уважения. Можно предположить, что принятые нормы обращения существовали изначально в устной практике, но позже стали студентами игнорироваться, из-за этого было решено закрепить их в письменной форме. Что касается учебного процесса, то после начала лекций учащимся запрещалось входить в аудиторию, а на экзаменах отныне студенты должны были отвечать стоя, как в военных учебных заведениях. «Экзамены на-

чинались в 7 ч. вечера и тянулись далеко за полночь, таким образом, каждому студенту приходилось отвечать около часа и притом стоя» [9, с. 419].

Контроль над студентами не заканчивался у ворот университета, вся их жизнь, пока они носили статус студента, была под контролем со стороны университетской администрации. Даже при поступлении от абитуриентов требовался не только аттестат зрелости, но и свидетельство об их благонадежности от местной полиции [8]. Инспекция строго следила за местом жительства учащихся: каждый прибывший студент был обязан явиться к проректору или инспектору для получения билета на жительство в университетском городе, а также вписать свое место жительства в специальную книгу, при переезде лично докладывать свой новый адрес. В обязанности инспектора также входило посещение студентов, в особенности живущих на квартирах не с родителями. Учащимся не разрешалось иметь в наличии или того хуже, приносить в университет, книги или сочинения, запрещенные цензурой, поэтому представитель от университета при проверке квартир мог изъять подобного рода издания.

Внешний вид, досуг, поведение и социальные связи студентов за пределами университетского здания также регламентировались: университетскими правилами было рекомендовано не посещать «сомнительных» мест, везде и всегда вести себя «скромно, пристойно и вежливо», как подобает юношам, получающим высшее образование, носить приличную одежду «общепринятого в образованном обществе покроя» и вообще соблюдать правила внешнего приличия [7]. Запрету подлежало не только создание сообществ студентов внутри университета, но и вступление в какие-либо общества, даже дозволенные законом, без разрешения начальства, а участие в тайных кружках, включая землячества, каралось исключением из учебного заведения. В эпоху Александра III под запрет попали даже семейные узы. По «Правилам 1885 года» студентам воспрещалось вступать в брак во время их нахождения в университете [8].

Особо пристальное внимание к студенческому сообществу было приковано после покушения одного из их соратников Дмитрия Каракозова на Александра II 4 апреля 1866 г. В ответ на этот беспрецедентный акт правительство издало «Правила о надзоре за студентами вне стен Университета...» [6], позволившее полиции вмешиваться во внутренние дела университетов. Было сделано уточнение о том, что, несмотря на подчинение студентов вне учебных заведений полиции на общих для всех основаниях по Уставу 1863 г., учащиеся также должны повиноваться и учебному начальству вне университета. Полиция отныне была обязана извещать начальство университетов о проступках студентов, совершаемых ими вне учебных заведений, обо всех вызывающих сомнение в их политической благонадежности действиях. То же самое обязано было исполнять учебное начальство в отношении полиции. Запрещалось даже устройство концертов, спектаклей, чтений и любых публичных собраний в целях недопущения потери времени для учения. Разрешалась лишь организация подобных встреч благотворительного характера для помощи нуждающимся студентам, но с согласия начальства учебного заведения.

За нарушение установленных правил студенты могли быть подвергнуты различным наказаниям. В зависимости от степени опасности правонарушения и вины студента предусматривались меры наказания, соответствующие принципу справедливости. «Университетскими правилами устанавливались следующие взыскания по мере тяжести наказания: замечание, выговор, арест в карцер (в эпоху Александра II – до 7 дней, в правление же Александра III – до 4 недель), исключение из университета с возможностью восстановления, исключение из данного университета с предоставлением права поступления в другой и с лишением данного права. Также студенты, являющиеся получателями стипендий или денежных пособий, могли лишиться их полностью или части от данного оклада. Исключаемые из высшего учебного заведения, будь то временно или навсегда, теряли право возвращения платы за посещение занятий» [3, с. 41].

Однако жесткий контроль порождал изобретательное сопротивление. Студенты находили способы обойти строгие правила и даже, в удачных случаях, остаться незамеченными. Так, в ответ на «оскопление» официальной библиотеки, где были изъяты книги по социологии и политэкономии, студенты-томичи создали нелегальную студенческую библиотеку. Книги похищались через лаз из запрещенного университетского книгохранилища. Сама библиотека находилась в ведении землячеств, которые и обеспечивали ее пополнением новыми изданиями через покупку новых книг на процент от ежемесячных взносов. На момент обучения К.М. Гречищева (1897–1898 гг.), который и раскрыл эту тайну в своих мемуарах, фонд библиотеки состоял примерно из 300 книг, делилась она на три отдела для лучшего хранения и функционирования, причем каждым заведовал отдельный библиотекарь [1]. Это была прямая борьба за право на знание.

Несмотря на официальный запрет, студенческие землячества как форма территориальной самоорганизации не только продолжали возникать, но и активно функционировали в университетской среде. В первую очередь подобные организации спасали первокурсников, прибывших в незнакомый город без связей и средств. Так, будущий академик Ф.И. Успенский перед отправкой в Санкт-Петербург для поступления на филологический факультет вел переписку со своими земляками-студентами, чтобы собрать сведения об учебе и обустройстве на первое время. По его словам, группировки по землячествам в 1870-е гг. были делом обыкновенным [11]. Особенно важно было иметь связи со студентами-земляками для поступающих в столь далекую и еще неизвестную для населения Европейской части страны Сибирь. «Смелей ехалось в далекую Сибирь тому студенту семинарии, который имел возможность предварительно списаться с земляками и получить от них ответы на многие интересующие вопросы, в частности, о маршруте пути, о процедуре зачисления в студенты, о плате за обучение, о стоимости жизни, о возможности заработка и т.д.» [1, с. 370]. В Томском университете в 1890-е гг. существовало около 17 землячеств. Они брали на себя функции выживания (введение в курс студенческой жизни, материальная помощь, поиск заработка и его распределение, дабы беднейшие студенты не остались обделенными) и мировоззренческого развития (охрана юных студентов от пагубного влияния), становясь «организациями со своим статутом». Совет землячеств в Томске был настолько активен, что даже имел влияние на распределение пособий со стороны местного общества вспомоществования учащимся [1].

Формальный запрет любых студенческих «сходок и сборниц» отнюдь не приводил к искоренению коллективного обсуждения насущных вопросов. Напротив, он лишь вытеснил эту практику из университетских стен в частное, полуконспиративное пространство, сделав ее менее заметной, но не менее интенсивной.

Как следует из воспоминаний К.М. Гречищева, именно на частных квартирах, снимаемых студентами в удаленных районах города, происходили наиболее важные и рискованные собрания. Ярким примером служит организованная советом землячеств в 1894 году «расширенная дискуссия о марксизме и народничестве», которая была назначена «в темный осенний вечер... в двухэтажном доме в пределах Кирпичных улиц города Томска» [Там же, с. 376]. Это собрание, привлечшее огромный поток студентов, было быстро раскрыто: «здание оказалось окруженным и конной, и пешей полицией» [Там же]. Организаторы встречи в лице 5 студентов на экстренном заседании правления университета тотчас же были отчислены и высланы из Томска. Данный эпизод наглядно показывает, что частные квартиры стали ареной идейной борьбы, а их «нелегальность» не всегда оставалась тайной для органов надзора.

Более устойчивой и ежедневной формой преодоления запрета на коллективные обсуждения стали регулярные собрания землячеств. Как отмечает Гречищев, землячества «обычно собирались на заседания раз в месяц и на экстренные заседания по тому или

другому неотложному вопросу». В рамках этих закрытых, доверительных кружков «дебатировались споры о марксизме и его борьбе с народничеством», обсуждались «интересные общественно-политические статьи в таких журналах, как “Русское богатство” и “Русская мысль”». Таким образом, землячества, будучи изначально структурами взаимопомощи, трансформировались в легитимную с точки зрения товарищеской солидарности (но нелегальную с точки зрения закона) площадку для свободного обмена мыслями. Они взяли на себя функцию интеллектуального кружка, которую университет как официальное учреждение выполнять отказывался.

Еще одним каналом обхода цензуры и обсуждения запретных тем стало создание рукописных журналов. Как пишет Гречищев, в 1897–1898 учебном году члены Нижегородского и Рязанского землячеств выступили инициаторами журнала «Студент», в котором «помещались обзорные статьи о заграничной жизни, самостоятельные политические статьи на русские темы, картинки из жизни студенчества и профессуры» [Там же, с. 375]. Этот самодельный орган печати, выходивший крошечным тиражом, был важным инструментом формирования независимого студенческого общественного мнения в обход всех официальных правил и инспекторского контроля.

Таким образом, административный запрет на корпоративность и коллективные обсуждения привел не к послушанию, а к приватизации и конспирации общественной жизни студентов. Университетская среда раскололась на официальную, регламентированную до мелочей, и неофициальную, скрытую, но оттого еще более идейно насыщенную и сплоченную.

Несмотря на эффективность нелегальных собраний «втемную», когда накал коллективных эмоций и ощущение несправедливости достигали критической точки, студенты переходили от конспирации к открытому, демонстративному нарушению правил. В такие моменты страх исключения отступал перед чувством солидарности и гражданского протеста, запретные «сходки» происходили прямо в аудиториях университета, превращая учебное пространство в политическую арену.

Классическим примером можно считать сходку в Санкт-Петербургском университете в начале 1869 года. Ее организаторы, не сумев попасть в актовое зал, заняли коридоры и парадную лестницу. Зачинщики требовали от администрации удовлетворить такие нужды студенчества, как касса, право сходок, столовая, библиотека. Ораторы вещали: «Эти желания понятны, реальны, определены и вполне осуществимы; никто не посмеет сказать, что мы волнуемся не своим, студенческим делом» [2, с. 91]. Однако достаточно благородные посылы студентов услышаны не были, все участники этой сходки в количестве 70 человек были названы «зачинщиками и виновниками беспорядков». Впоследствии состоялся университетский суд, по итогам которого всех приговоренных постигло исключение из университета с правом или с лишением одного поступать в иные высшие учебные заведения. Дела же по данным студентам были переданы III отделению, которое распорядилось выслать всех зачинщиков из города. Все же остальные, вышедшие на сборище в тот день, отделались «выговором».

Однако примеры столь буйного и непокорного поведения демонстрировались не только в столичных вузах. Даже в столь отдаленных уголках страны, как Томск, студенты оказывали поддержку своим соратникам, что подтверждается началом Всеобщей студенческой забастовки в Томском университете в феврале 1899 года. Поводом стало полученное 22 февраля письмо из Петербурга с описанием избиения студентов полицией и объявления забастовки. Совет землячеств, игнорируя все запреты, немедленно принял решение о проведении общеуниверситетской сходки прямо в здании вуза 24 февраля. Это был сознательный и рискованный акт публичного неповиновения. Выступавшие студенты, в том числе и сам Гречищев, открыто выражали «гневное возмущение дикой расправой полиции» и критиковали бездействие администрации. Сходка организован-

но, от имени всего студенчества, приняла радикальные решения: присоединиться к все-российской забастовке, не являться в университет в одиночку и считать его закрытым.

Таким образом, открытая сходка в стенах университета была высшей, кульминационной формой сопротивления. Она означала временный крах дисциплинарной системы: студенты больше не обходили правила тайно, а грубо их отвергали, возвращая себе пространство альма-матер для выражения коллективного протеста.

Проведенный анализ источников демонстрирует, что университеты Российской империи во второй половине XIX века стали лабораторией по выработке дисциплинарных техник, направленных на формирование управляемого и политически лояльного субъекта. Однако тотальный контроль над пространством, временем, телом и мыслью студента, воплощенный в мелочной регламентации, не привел к достижению желаемой властью «благонадежности». Напротив, он породил сложный спектр практик сопротивления – от повседневного саботажа и хитроумного обхода правил до создания параллельных структур (землячеств, подпольных библиотек, рукописных журналов) и кульминационных открытых протестов. Это важный урок для любого образовательного института, стремящегося не только к управлению, но и к развитию живого, ответственного и свободного академического сообщества.

Список литературы

1. Гречищев К.М. Императорский Томский университет в воспоминаниях современников. Томск, 2014. С. 368–406.
2. Корш Е.Ф. Санкт-Петербургский университет в воспоминаниях и дневниках: 300 лет СПбГУ: в 3-х т. Кн. 1. Санкт-Петербургский университет. 1862–1916. СПб., 2024. С. 88–95.
3. Меркурьева В.С., Огай С.В. Изучение положений Университетских уставов России XIX века при организации проектной деятельности учащихся старших классов // Преподавание истории в школе. 2024. №2. С. 39–43.
4. Общий устав императорских российских университетов 1884 г. // Музей истории Российских реформ имени П.А. Столыпина. [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--e1aaejmenosqx.xn--plai/node/13676#ref-12> (дата обращения: 22.01.2026).
5. Правила и инструкции, составленные советами университетов: Санкт-Петербургского, Харьковского, Казанского и Святого Владимира на основании университетского устава 1863 года. СПб., 1863.
6. Правила о надзоре за студентами вне стен Университета и воспитанниками высших учебных заведений разных ведомств, 26 мая 1867 г. // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 4: Царствование императора Александра II. 1865–1870. СПб., 1871. С. 473–475.
7. Правила для студентов Императорского Санкт-Петербургского университета. СПб., 1879.
8. Правила для студентов и сторонних слушателей императорских российских университетов: [утверждены 16 мая 1885 г. министром народного просвещения]. М., 1889.
9. Рубинштейн Л.И. Императорский Томский университет в воспоминаниях современников. Томск, 2014. С. 407–420.
10. Университетский Устав 1863 г. Музей истории Российских реформ имени П.А. Столыпина. [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--e1aaejmenosqx.xn--plai/node/13685> (дата обращения: 22.01.2026).
11. Успенский Ф.И. Санкт-Петербургский университет в воспоминаниях и дневниках: 300 лет СПбГУ: в 3-х т. Кн. 1. Санкт-Петербургский университет. 1862–1916. СПб., 2024. С. 72–82.
12. Щетинин Б.А. Первые шаги // Московский университет в воспоминаниях современников. М., 1989. С. 533–547.

1. Grechishchev K.M. Imperatorskij Tomskij universitet v vospominaniyah sovremennikov. Tomsk, 2014. S. 368–406.
2. Korsh E.F. Sankt-Peterburgskij universitet v vospominaniyah i dnevnikah: 300 let SPbGU: v 3-h t. Kn. 1. Sankt-Peterburgskij universitet. 1862–1916. SPb., 2024. S. 88–95.
3. Merkur'eva V.S., Ogaj S.V. Izuchenie polozhenij Universitetskikh ustavov Rossii XIX veka pri organizacii proektnoj deyatel'nosti uchashchihsya starshih klassov // Prepodavanie istorii v shkole. 2024. №2. S. 39–43.
4. Obshchij ustav imperatorskikh rossijskikh universitetov 1884 g. // Muzej istorii Rossijskikh reform imeni P.A. Stolypina. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://xn--e1aaejmenocxq.xn--p1ai/node/13676#ref-12> (data obrashcheniya: 22.01.2026).
5. Pravila i instrukcii, sostavlennye sovetami universitetov: Sankt-Peterburgskogo, Har'kovskogo, Kazanskogo i Svyatogo Vladimira na osnovanii universitetskogo ustava 1863 goda. SPb., 1863.
6. Pravila o nadzore za studentami vne sten Universiteta i vospitannikami vysshix uchebnykh zavedenij raznykh vedomstv, 26 maya 1867 g. // Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniya. T. 4: Carstvovanie imperatora Aleksandra II. 1865–1870. SPb., 1871. S. 473–475.
7. Pravila dlya studentov Imperatorskogo Sankt-Peterburgskogo universiteta. SPb., 1879.
8. Pravila dlya studentov i storonnih slushatelej imperatorskikh rossijskikh universitetov: [utverzheny 16 maya 1885 g. ministrom narodnogo prosveshcheniya]. M., 1889.
9. Rubinshtejn L.I. Imperatorskij Tomskij universitet v vospominaniyah sovremennikov. Tomsk, 2014. S. 407–420.
10. Universitetskij Ustav 1863 g. Muzej istorii Rossijskikh reform imeni P.A. Stolypina. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://xn--e1aaejmenocxq.xn--p1ai/node/13685> (data obrashcheniya: 22.01.2026).
11. Uspenskij F.I. Sankt-Peterburgskij universitet v vospominaniyah i dnevnikah: 300 let SPbGU: v 3-h t. Kn. 1. Sankt-Peterburgskij universitet. 1862–1916. SPb., 2024. S. 72–82.
12. Shchetinin B.A. Pervye shagi // Moskovskij universitet v vospominaniyah sovremennikov. M., 1989. S. 533–547.



***University as a disciplinary space: regulation, adaptation and resistance
(based on the University Statutes of the second half of the XIXth century)***

The disciplinary control in the universities of the Russian Empire of the second half of the XIXth century is considered. The influence of the norms, fixed in the statutes and rules, on the development of the “reliable” student is studied. The basic focus of study is shifted to the reaction of the students’ environment. It is shown that the strict prohibitions on corporateness and collective actions haven’t led to the eradication of freethinking and pushed it into the alternative and unofficial environment.

Keywords: *students, universities, education, discipline, resistance, control, rules.*

(Статья поступила в редакцию 06.03.2026)

ПРЕОДОЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ: КОНЦЕПЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОЙ МОТИВАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ

Рассматривается феномен образовательной и социальной дезадаптации молодежи (NEET) как следствие системного кризиса мотивации. Доказывается, что существующая система оценивания в школе формирует модели пассивного поведения, которые воспроизводятся на рабочем месте. Предлагается концепция преемственной мотивационной системы, связывающей формирующее оценивание в образовании с принципами адаптации и управления в корпоративной среде.



Ключевые слова: формирующие KPI, мотивационная карта, образовательная дезадаптация, NEET-модель, субъектность, преемственность, педагогический бихевиоризм, корпоративная адаптация.

Феномен NEET* представляет собой комплексную социально-экономическую проблему. Традиционно ее анализ ограничивается либо педагогическим, либо кадровым контекстом. Однако природа явления требует междисциплинарного подхода, рассматривающего образовательную среду как начальная ступень к будущей профессиональной деятельности [7].

Методологической основой исследования выступает синтез когнитивно-бихевиорального подхода, в частности теории ожиданий В. Врума [5], и принципов организационной психологии. Мы исходим из гипотезы, что дезадаптационная модель поведения формируется в стенах образовательных учреждений вследствие неэффективной системы оценивания, а в дальнейшем транслируется на рынок труда, где сталкивается с неготовностью работодателей к сотрудничеству с подобным человеческим капиталом. Эффективность данного подхода находит подтверждение в современных педагогических исследованиях. Как отмечает Т.В. Степанова, «учебная мотивация представляет собой строгую иерархию мотивов», где мотив понимается как «прямое побуждение к деятельности» [6]. Это предполагает, что ключевой задачей является создание условий, при которых обучающийся самостоятельно актуализирует вызов к саморазвитию и конвертирует его в персональную образовательную траекторию.

Вместе с тем, в лингводидактической и педагогической литературе нередко наблюдается терминологическая путаница, связанная с отождествлением внутренних мотивов и внешних мотиваторов. В контексте нашего исследования представляется необходимым ввести следующее терминологическое разграничение:

- *мотивы* – это имманентные, устойчивые потребности личности (как осознанные, так и латентные), которые генерируют собственную цель и инициируют деятельность, независимо от внешнего контекста;
- *мотиваторы* – это инструменты внешнего стимулирования, характеризующиеся ситуативной устойчивостью и требующие постоянной актуализации. Если мотиватор

* NEET (Not in Education, Employment or Training) – это люди, которые не учатся, не работают и не проходят профессиональную подготовку. Основной девиз: «Лучше ничего не делать, чем быть несчастными в учебе или на работе».

Вариант оформления мотивационной компетентностной карты обучающегося

Описание задачи (самим обучающимся, как он ее видит)	KPI (индивидуальный мотиватор к выполнению)	Процесс решения (описание маркеров процесса обучения как кейсов)	Результат (описание личного результата обучающимся как достижения)	Обратная связь от педагога (функциональная текстовая не оценочная обратная связь по процессу и результату)	Компетенции и навыки, полученные или подтвержденные при выполнении (для портфолио обучающегося)

не коррелирует с внутренним мотивом, то формируемая им цель остается экстеральной, не присвоенной личностью. В такой парадигме устранение мотиватора закономерно приводит к нивелированию целеполагания.

Таким образом, релевантная мотивационная система должна быть направлена не на замещение внутренних мотивов внешними стимулами, а на их идентификацию и последующее подкрепление через систему педагогического взаимодействия.

Эмпирические данные, полученные в ходе анкетирования 127 учащихся 5–9 классов, убедительно демонстрируют, что традиционная пятибалльная система оценивания воспринимается респондентами как непрозрачный и навязанный извне регулятор [4]. Выступая в роли итогового вердикта, она нивелирует субъектность обучающегося, игнорируя его индивидуальный прогресс и приложенные усилия. В терминах модели Портера-Лоулера это порождает устойчивый когнитивный диссонанс между вкладом личности и получаемым вознаграждением, что закономерно приводит к демотивации и выученной беспомощности [2].

В данном контексте формируется специфический поведенческий паттерн, который можно обозначить как «образовательный нигилизм». Учащийся, лишенный возможности влиять на критерии оценки своего труда и не видящий связи между усилием и результатом, перестает воспринимать учебную деятельность как осмысленный процесс. Его стратегия сводится к минимизации усилий и избеганию наказания, а не к достижению целей развития. Этот паттерн является прямой прелюдией к модели NEET, для которой характерно пассивное избегание любой структурированной деятельности, предполагающей внешнюю оценку и ответственность.

В противовес сложившейся практике предлагается внедрение системы формирующих ключевых показателей эффективности (далее – KPI), направленных не на констатацию факта, а на управление процессом личностного роста. Их фундаментальное отличие от суммативных аналогов заключается в смещении фокуса с групповых, количественных показателей на индивидуальные, качественные параметры прогресса [3].

Для практической реализации концепции преемственной мотивационной системы необходима разработка конкретных механизмов взаимодействия между образовательными учреждениями и работодателями. Одним из перспективных направлений является создание сквозных мотивационных карт, которые сопровождали бы человека на протяжении всего образовательного и профессионального пути.

Такой подход предполагает эволюцию школьной мотивационной карты в цифровое портфолио компетенций, доступное как самому учащемуся, так и потенциаль-

ным работодателям. Карта должна включать не только академические достижения, но и сформированные soft skills, опыт проектной деятельности, результаты участия в реальных профессиональных кейсах. Это позволит работодателю видеть не просто оценки выпускника, а его реальный потенциал и траекторию развития (таб. на стр. 25).

Данный способ отвечает всем требованиям, которые выставляют современные образовательные и кадровые вызовы:

- позволяет обучающемуся самостоятельно формулировать учебные задачи в парадигме SMART-целеполагания;
- фиксирует не только результат, но и процесс его достижения, а также приобретенные компетенции;
- обеспечивает субъект-субъектное взаимодействие с педагогом, где оценка трансформируется в аналитический диалог.

Особое значение приобретает разработка переходных модулей между образовательной и профессиональной средой. Такие модули могут включать:

- систему стажировок, построенных по принципу постепенного усложнения задач;
- менторские программы, где наставниками выступают не только педагоги, но и практикующие специалисты;
- проектные форматы, объединяющие учащихся и молодых сотрудников компаний.

Такой подход позволяет разорвать порочный круг демотивации, так как обучающийся становится соавтором своей образовательной траектории. Он получает возможность осознать и актуализировать внутренние мотивы, которые, будучи подкрепленными внешними мотиваторами (например, бонусами за достижение персональных KPI), формируют устойчивую учебную активность.

Поведенческие модели, сформированные в школе, не исчезают, а переносятся во взрослую жизнь. Сотрудник, воспитанный в логике «образовательного нигилизма», приходит на рабочее место с тем же набором дезадаптивных стратегий: страх оценки, нежелание проявлять инициативу, затрудненность в запросе обратной связи и четкое сегментирование времени на «обязательную работу» и «личное пространство».

Для эффективной интеграции таких специалистов корпоративная система должна быть преемственной по отношению к принципам формирующего оценивания. Это предполагает отказ от карательных моделей контроля в пользу поддерживающей среды, основанной на следующих принципах:

1. Принцип постепенного усложнения. Профессиональный рост должен выстраиваться через решение последовательно усложняющихся практических кейсов. Усложнение должно быть «мягким», одномерным (например, только углубление или только расширение задачи) и сопровождаться сохранением доли знакомых, автоматизированных операций, создающих «зону комфорта». Это позволяет минимизировать стресс и страх неудачи, которые парализуют деятельность NEET-сотрудника.

2. Принцип бесшовной поддержки. Ввиду затрудненности запроса помощи (воспринимается как признание некомпетентности), поддержка должна быть встроена в рабочий процесс ненавязчиво, в формате «равный – равному», с предоставлением дополнительного временного ресурса на освоение новых задач.

3. Принцип прагматичной мотивации. Для сотрудников с внешним локусом контроля и выраженным эгоцентризмом эффективны только прозрачные и прямые стимулы. Система KPI и обучения должна быть жестко увязана с материальным вознаграждением, статусными привилегиями и престижем. Обучение «для галочки» исключено; любая образовательная активность должна иметь очевидное практическое применение в текущей деятельности и вести к измеримой личной выгоде.

4. Принцип абсолютной организационной ясности. Любая неопределенность в должностных инструкциях, организационной структуре или карьерных траекториях будет порождать конфликты и поиск виноватых, а не решение задач. NEET-сотрудник

склонен экстернализовать ответственность, и лишь кристально четкие «правила игры» позволяют направить его энергию в продуктивное русло.

Успешная реализация преемственной мотивационной системы требует изменений в организационной культуре как образовательных учреждений, так и компаний. Ключевыми становятся следующие аспекты:

1. Для образовательных организаций:

- переподготовка педагогического состава в области формирующего оценивания;
- разработка гибких учебных планов, позволяющих учитывать индивидуальные траектории;

- создание цифровой инфраструктуры для ведения мотивационных карт;
- налаживание партнерских отношений с предприятиями-работодателями.

2. Для корпоративного сектора:

- трансформация системы адаптации новых сотрудников;
- разработка программ наставничества, учитывающих особенности NEET-сотрудников;

- создание прозрачной системы карьерного роста;
- внедрение гибких систем материального и нематериального стимулирования.

Особого внимания заслуживает вопрос подготовки кадровых служб компаний. HR-специалисты должны быть готовы к работе с особенностями NEET-сотрудников, уметь выстраивать индивидуальные траектории развития и создавать поддерживающую среду.

Таким образом, феномен NEET не является исключительно проблемой лени или личностных особенностей индивида. Это системный сбой, корнящийся в несовершенстве институтов социализации – от школы до предприятия. Предлагаемая концепция преемственной мотивационной системы дает целостный взгляд на решение данной проблемы. Трансформация образовательной парадигмы от суммативного к формирующему оцениванию через внедрение персональных КРІ и мотивационных карт позволяет сформировать у учащегося субъектную позицию, внутреннюю мотивацию и ответственность за собственный рост. Эти компетенции являются критически важными для успешной интеграции в профессиональную среду.

Со своей стороны, корпоративный сектор должен эволюционировать от тактики рекрутинга «готовых» специалистов к стратегии выращивания кадрового потенциала, в том числе из числа «сложной» молодежи. Это требует создания гибких, поддерживающих систем адаптации и развития, построенных на принципах постепенности, ясности и прагматичной мотивации.

Таким образом, только скоординированные действия образовательных организаций и работодателей, основанные на единой методологической платформе, позволят разорвать порочный круг воспроизводства дезадаптационных моделей поведения и превратить потенциальных аутсайдеров в активных участников социально-экономической жизни.

Список литературы

1. Болдов А.С. Возможности применения системы key performance indicators в педагогической деятельности кафедр физической культуры и спорта вузов // Наука и спорт: современные тенденции. 2021. №2. С. 40–47.
2. Зарубина Е.В., Петрова Л.Н. Основные теории мотивации // АОН. 2016. №4. С. 41.

3. Крылова О.Н., Бойцова Е.Г. Технология формирующего оценивания в современной школе: учебно-методическое пособие. СПб., 2015.
4. Кудрявцева Е.Л., Баркова Д.В., Бубекова Л.Б. Продюсирование образовательных результатов: КРІ для обучающихся как субъектов антропоцентричного образования длиною в жизнь // Проблемы современного педагогического образования. 2025. №87-1. С. 160–163.
5. Кузьмин А.М., Высоковская Е.А. Теория ожиданий В. Врума – один из инструментов мотивации людей и влияния на их поведение // Методы менеджмента качества. 2021. №4. С. 35.
6. Степанова Т.В. Исследование мотивации успеха и мотивации боязни неудачи в структуре учебной мотивации студентов вуза // Вестник Кузбасского государственного технического университета. 2004. №6-2(44). С. 144–145.
7. Kosugi R. Escape from work: freelancing youth and the challenge to corporate Japan. Rosanna, 2008.

* * *

1. Boldov A.S. Vozможности primeneniya sistemy key performance indicators v pedagogicheskoy deyatel'nosti kafedr fizicheskoy kul'tury i sporta vuzov // Nauka i sport: sovremennyye tendencii. 2021. №2. S. 40–47.
2. Zarubina E.V., Petrova L.N. Osnovnye teorii motivacii // AON. 2016. №4. S. 41.
3. Krylova O.N., Bojцова E.G. Tekhnologiya formiruyushchego ocenivaniya v sovremennoj shkole: uchebno-metodicheskoe posobie. SPb., 2015.
4. Kudryavceva E.L., Barkova D.V., Bubekova L.B. Prodyusirovanie obrazovatel'nyh rezul'tatov: KPI dlya obuchayushchihsya kak sub'ektov antropocentrichnogo obrazovaniya dlinoyu v zhizn' // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2025. №87-1. S. 160–163.
5. Kuz'min A.M., Vysokovskaya E.A. Teoriya ozhidaniy V. Vruma – odin iz instrumentov motivacii lyudey i vliyaniya na ih povedenie // Metody menedzhmenta kachestva. 2021. №4. S. 35.
6. Stepanova T.V. Issledovanie motivacii uspekha i motivacii boyazni neudachi v strukture uchebnoj motivacii studentov vuza // Vestnik Kuzbasskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2004. №6-2(44). S. 144–145.



Overcoming of educational and social maladaptation: the concept of successive motivational system

The phenomenon of educational and social maladaptation of youth as the consequence of systemic crisis of motivation is considered. It is substantiated that the current system of evaluation at school forms the models of passive behaviour that are reproduced at the workplace. The concept of the successive motivational system, connecting the formative assessment in education with the principles of adaptation and management in the corporate environment, is suggested.

Keywords: *formative KPI, motivating map, educational maladaptation, NEET model, subjectivity, succession, pedagogical behavioural approach, corporate adaptation.*

(Статья поступила в редакцию 08.12.2025)

**НАУЧНЫЙ ДИСКУРС О ЕДИНОМ УЧЕБНИКЕ ИСТОРИИ 2013–2014 гг.:
РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ**

Анализируется трансформация научного дискурса вокруг идеи единого учебника истории в постсоветской России с акцентом на период 2013–2014 гг. Делаются выводы о сложном взаимодействии внешних и внутренних факторов в формировании школьных учебных исторических текстов и о последствиях этого процесса для консолидации исторического образования в России.



Ключевые слова: учебник истории, историческое образование, историческая память, единый учебник.

Единая линейка учебников истории под редакцией В.Р. Мединского прочно входит в школьное историческое образование, оказавшись сначала в старшей, а затем и в средней школе. Эти учебники успели пережить редактирование (яркий пример – изменение параграфа про депортации во времена Сталина), а также заслужили спорные оценки от научной и педагогической общественности: одни обвиняли пособие в желании обелить все стороны политического процесса в отечественной истории (что выглядело особенно необычно при освещении таких событий, как, например, Гражданская война в России), другие подчеркивали официально-охранительную позицию учебника. Чтобы понять причины внутренней противоречивости единых учебников, нужно провести ретроспективный анализ научного дискурса, который последовал за известным предложением Президента РФ В.В. Путина в 2013 г. о создании общего для всех школ учебника истории. Необходимо немного опуститься в более ранние периоды проблемы формирования исторической памяти внутри современной российской школы. Однако сразу важно заметить: в первый раз Президент РФ озвучил такое предложение на встрече с педагогами в 2007 г. Тогда даже было написано пособие по новейшей истории России под редакцией А.В. Филиппова, но стать единым и даже претендовать на такую роль у него не получилось из-за дискуссионной идеологической позиции, о чем сказано будет далее.

В 1980-е гг. в еще советской исторической науке появляется плюрализм мнений, допускается появление различных точек зрения, даже был объявлен конкурс написание нового учебника истории со свободой изложения мнений [1, с. 92]. Однако нельзя сказать, что конкурс состоялся, создать новый учебник к началу учебного года 1 сентября 1988 г. не успели, а впоследствии дезинтеграция единого исторического образовательного пространства только усилилась. После распада СССР произошел переход к иным нравственным основаниям. Многие вещи, которые в социалистическом строе считались порицаемыми, стали одобряемыми в либерально-рыночной модели и наоборот. При этом среди учебников появилось несколько изданий, чье создание спонсировалось западными структурами. Знаменитый и до сих пор активно влияющий на развитие некоторых стран фонд Джорджа Сороса «Открытое общество» активно содействовал созданию школьных учебников в 1990-е гг. «Открытое общество» поставило своей целью полностью обновить российское гуманитарное образование, создав новые учебные пособия, в том числе по истории, а суммарно количество изданных при помощи этого фон-

да учебников составило более 200. Фонд оказал весомое влияние на то, что в российских школах появились учебники по различным общественно-политическим дисциплинам, где в большей мере освещались ценности и история западного либерально-демократического общества (с точки зрения методологии взгляды там были весьма конкретные, опиравшиеся на западные научные достижения), предполагавшие отказ от собственной исторической памяти, прежде всего от советского прошлого. Авторам этих учебников и фонду Сороса требовалось создать новый исторический нарратив. Если сломать старый исторический сюжет сравнительно просто (в истории каждого народа есть темные и негативные страницы), то создать взамен с нуля новое оказалось значительно сложнее.

Эти учебники еще в момент своего появления часто не принимались педагогическим и историческим сообществом, более критично к ним отнеслись после разворота российской политики. В.П. Витевицкий пишет: «В частности, в учебном пособии И.Н. Ионова для старшей школы «Российская цивилизация и истоки ее кризиса» история государства и народов России осмысливалась автором исходя из представления о «промежуточном» характере российской цивилизации, которую отличает «неспособность к устойчивому развитию ни на основе азиатской, традиционалистской модели цивилизации, ни на основе европейской, модернизационной ее модели». По сути дела, ученикам предлагалась догма об имманентной ущербности России» [Там же].

«В учебнике А.А. Кредера «Новейшая история. XX век» принималась роль СССР в разгроме нацистской Германии и милитаристской Японии, было высказано мнение об отрицательном характере разгрома фашизма, так как это привело к установлению в Восточной Европе просоветских режимов» [Там же, с. 99]. Использование учебника А.А. Кредера для преподавания оказалось под запретом в некоторых регионах России.

Про учебник И.Н. Ионова надо отметить, что сама идея «разорванности» российской цивилизации между западной и восточной моделями не является маргинальной. Учебники под редакцией И.Н. Ионова, пусть и с менее вызывающими названиями и определенной редактурой, издавались до 2013 г. Кроме того, позиция А.А. Кредера объяснима: будучи этническим немцем, он родился в Казахстане в годы депортации и был не слишком доволен советской властью. Это полезно учитывать при составлении мнения о его учебнике, хоть и не оправдывает неприемлемость его позиции для большей части наших сограждан. Кроме того, высказываемое в качестве важной претензии обстоятельство – сражения на Западном и Тихоокеанских фронтах Второй мировой освещены в этом учебнике намного более значительно, чем события советско-германского фронта – объясняется тем, что это учебник изначально не по отечественной истории.

Что же пытались предложить все эти учебники в противовес слову социалистического наследия? По сути, ничего предложить они и не смогли, т.к. найти в Российской Империи что-то общее с западными либеральными демократиями так же непросто, как искать такое в Советском Союзе, соответственно и этот период отечественной истории нельзя полностью поднять на щит. Нельзя было и полностью дегероизировать подвиг предков во время Великой Отечественной войны (тогда и живых ветеранов еще было значительно больше). Сотворить «Чудовище Франкенштейна», которое еще и будет способно воспитать людей фактически нового народа, в тот момент оказалось невозможным, но определенная наглость попытки привела к активному противодействию.

В итоге, для борьбы с подобными пособиями, начинают ужесточаться меры по контролю за содержанием учебной литературы. В 2005 г. изменился порядок экспертизы школьных учебников, впоследствии появился рекомендованный перечень учебников, что еще сильнее сократило выбор возможных учебных пособий. Эти действия обозначили вектор государственной политики, направленный на контроль формирования исторической памяти.

Необходимо обратиться к уже упомянутому пособию А.В. Филлипова по отечественной истории с 1945 по 2007 гг. Перед авторским коллективом стояла вполне по-

ная задача – «примириться» с прошлым. Это вполне ожидаемо, такая же будет задача стоять и перед коллективом В.Р. Мединского. Пособие – книга для учителя – создавалось при содействии и финансировании Фонда эффективной политики Глеба Павловского. Этот фонд, созданный влиятельными политологами и политтехнологами страны, тесно сотрудничал с Администрацией Президента РФ и являлся ответственным за многие теоретические конструкты, которые использовались в государственной политике и ее информационном освещении в то время. Исходя из этого, неудивительно, что в книгу для учителя, которая по замыслу авторов должна была перерасти в полноценный учебник, проникли такие конструкты, как «суверенная демократия». Это стало первым, хоть и самым малозаметным, объектом критики со стороны педагогического сообщества, т.к. концепция суверенной демократии на данный момент осталась скорее публицистическим оборотом, а не серьезной научной теорией. Другим важным предметом критики является оценка советского периода, здесь необходимо сделать небольшое отступление. Формирование исторической памяти многих государств на постсоветском пространстве строилось через отрицание советского периода как времени угнетения. В Российской Федерации 1990-х гг. тоже прослеживался подобный тренд, однако называть его успешным нельзя из-за своеобразного смещения акцентов, когда люди воспринимали себя как продолжателей советского прошлого. При этом отношение к некоторым элементам советской истории (особенно правление И.В. Сталина) было более негативным, например, действовало ныне ликвидированное и признанное иноагентом общество «Мемориал». В этот момент, когда мир и российское общество только приходили в себя от разворота государственной политики после «Мюнхенской речи», в пособии А.В. Филиппова не просто не клеймится период репрессий, а даже не называется он тоталитарным. Авторский коллектив не пожелал именовать сталинский период ни тоталитарным, ни авторитарным, он подчеркивал роль И.В. Сталина как прозорливого государственного строителя. Не в данной статье оценивать, насколько это суждение соответствует реальности, важно просто отметить, что в период появления пособия такая оценка являлась очень смелой и не могла остаться без внимания. Как уже было упомянуто, даже в учебнике В.Р. Мединского, который был написан в менее либеральное время, тема сталинских репрессий все равно вызвала острую общественную реакцию. Обобщенно все освещение советского периода в пособии под редакцией А.В. Филиппова показалось ученому и педагогическому сообществу весьма внутренне противоречивым. Курс на «примирение с прошлым» в 2008 г. привел авторов в тупик. Пособие было плохо принято и не стало началом единого учебника истории, хотя и являлось предтечей учебника В.Р. Мединского, предвосхитив общий примирительный вектор, однако это было не его время.

Пять лет прошли без больших и обстоятельных разговоров о необходимости единого учебника, видимо, под влиянием неудачного опыта А.В. Филиппова и его коллектива. Только в 2013 г. В.В. Путин заявил вновь о необходимости создания единого учебника истории. Но каким должен быть единой школьный учебник истории и нужен ли он? В научном и педагогическом сообществе вышло довольно много материалов на эту тему, высказывались многие ведущие ученые. Этот дискурс можно разделить на несколько уровней:

1. Экзистенциальный: нужен ли учебник?
2. Аксиологический: на каких ценностях и принципах он должен быть построен?
3. Предметный: как этот учебник будет освещать какие-то конкретные проблемы отечественной истории?

Однако нужно отметить, что первый, основополагающий уровень вопроса о едином учебнике истории в России, победившего идеологический плюрализм, поднимался даже до заявления В.В. Путина, поэтому здесь часть публикаций на эту тему выбивается из общего контекста.

Вопрос о едином учебнике истории в постсоветскую эпоху обозначил четкое разделение между «государственниками» и «либералами». Для первых это важнейший момент строительства нации: «Государственный подход в деле школьного образования – дело, несомненно, важное и нужное. Как уже отмечалось, учебник истории должен не только образовывать, но и воспитывать граждан страны» [4, с. 126].

Среди поддерживающих идею единого учебника довольно много было политических и общественных деятелей (М. Делягин, В.Е. Шудягов), что ожидаемо. Также активно поддержали идею единого учебника многие профессиональные историки (И.Я. Фроянов, М.И. Фролов, А.О. Чубарьян, А.А. Иванов, В.Э. Багдасарян и др.), одни из них оформились как специалисты еще в советское время, другие принадлежали к консервативным кругам, которые формировались уже на излете 1990-х гг. и начале 2000-х.

Другой лагерь, также многочисленный и активный, тоже был представлен историками, учеными и общественниками либеральных позиций. В то время многие из них занимали высокое положение, но после 2022 г. были признаны иностранными агентами или эмигрировали. К ним относятся М.А. Бойцов, А.Б. Зубов, Г.И. Ревзин и Т.И. Пашкова и др. [7, с. 116]. Большинство из этих людей формировались как ученые в конце 1980-х и начале 1990-х гг.

Ключевым вопросом на этом уровне дискуссии было то, что в работах над единым учебником будет происходить унификация истории в соответствии с политической необходимостью. Голос сторонников единого учебника идеально отражает доктор исторических наук, специалист по истории Древней Руси, профессор И.Я. Фроянов: «Я на протяжении многих лет публично гласом и в прессе говорил о том, что нужны единые учебники по истории для высшей и средней школы, – напомнил он. – Почему? Да потому что это дело государственное! Это дело чрезвычайной государственной важности! Ибо речь идет о воспитании подрастающего поколения, и оно не может быть пущено на самотек» [4, с. 124]. Мнение же либерального лагеря выразила Т.П. Вязовик, критикуя предлагаемый государством исторический нарратив: «Таким образом, создается выгодное для политической власти представление о поступательном движении в развитии государства, завершившемся созданием на огромной территории могущественного многонационального государства» [3, с. 102]. Обе дискутирующие группы не отрицали того факта, что исторический сюжет будет подан в необходимом государству свете. Но, если державники говорили о необходимости подобного подхода, то либералы упрекали концепцию в апологетике власти. Важно отметить, что в либеральном лагере были некоторые разногласия, при этом, все опирались на противоречивый европейский опыт. На него ссылается М.А. Бойцов, сначала дав краткий обзор немецкой ситуации, где учебниками распоряжаются сугубо земельные власти: «Во Франции немецкие правила сочли бы жестоким попранием свободы. Там дело государства – только сформулировать национальные программы (кстати, сейчас критикуемые со всех сторон), а уж как их будут интерпретировать в каждом конкретном учебнике – забота его автора и общественности, научной и школьной» [7, с. 118]. Ему частично противоречит уже упомянутая Т.П. Вязовик: «Так, во второй половине XIX в. был совершенно осознанно сконструирован французский исторический нарратив, просуществовавший до второй половины XX в. Как пишет П. Уваров, «эта история внушала уважение к государству и нации, приписывая им чуть ли не извечное существование, она удачно соединяла, казалось бы, взаимоисключающие традиции – монархическую и республиканскую, она была в меру антиклерикальна и рационалистична, отличалась верой в прогресс и гуманистические идеалы». Единственное, но очень существенное отличие от российской версии прошлого – его французский аналог был мифом о французском народе, а не о государстве» [3, с. 106]. Таким образом, даже взгляд на одну Францию и ее опыт формирования исторической памяти является противоречивым.

Поставить точку во «французском вопросе» является наиболее простой задачей в данной ситуации, если обратиться к тем исследователям, для которых история Франции является одним из основных полей деятельности, а не ограничивается пересказами услышанного от других. Французский опыт формирования исторической памяти, несмотря на недостаточную освещенность в отечественных научных кругах, мог бы служить примером даже для сторонников единого учебника и активного вмешательства государства в мемориально-воспитательную политику. Французский опыт формирования исторической памяти максимально подробно описывает П.Ю. Уваров. В статье «История, историки и историческая память во Франции» он дает объемный очерк истории французских метаний. Начиная с конца XIX века, во Франции в качестве учебного пособия по отечественной истории использовались труды Эрнеста Лависса, который написал не только так называемого «Большого Лависса» (27-томную историю Франции), но и «Малого Лависса» (серию учебников для начальной и средней школы). Лависс, по мнению П.Ю. Уварова, создавал национальный миф о французском народе, который оказался необычайно живучим в школьных стенах, даже после того, как в исторической науке совершилось немало переворотов. В конце 1970-х гг. пали в школе и учебники Лависса, но (это важный момент) несмотря на возможный плюрализм учебников, во Франции существует очень строгая программа, которая и определяет политизированность школьного исторического образования. Н.В. Литвак четко иллюстрирует цели исторического образования во Франции: «программы преподавания истории нацелены на формирование идентичности французского гражданина. С этой целью в них четко определяется сама эта идентичность – республиканская и либертарианская. <...> Практическая цель обучения истории – научиться понимать современные процессы, как обусловленные прошлым, имеющие с ним генетическую связь» [5, с. 148].

Но чем это отличается от цели единого учебника истории в Российской Федерации? Зачем нужна апелляция к европейскому опыту, если по сути своей он такой же или близок к нашему? Темы французской программы составлены максимально конкретно – тоже есть вопрос, как освещать неприглядные страницы собственной истории: «В частности, основными и до сих пор болезненными фактами являются не только сотрудничество французских политиков и властей с Гитлером, в том числе антисемитские законы этих властей, но также и период работорговли и вообще колонизации» [Там же, с. 150].

Таким образом, можно сказать, что даже «диктатура либералов» остается диктатурой, апелляция к французскому опыту есть не более чем манипуляция мнением о «свободной» Европе. При этом немецкий опыт изучается слабо, потому что французские консерваторы охарактеризовали его весьма своеобразно: «Консерваторы (Д. Каза-ли) возражают, что, кроме Германии, все остальные страны, прежде всего, учат своих детей гордиться национальной историей» [Там же, с. 151]. Немецкий же опыт настроен на формирование отвращения к тоталитарному государству. Но это особенность всей немецкой исторической политики и не только. Опыт Третьего Рейха, ужасающих мировых злодеяний не может быть переложен немцами на кого-то другого (как французы абстрагировались от режима Виши, выставив вместо него в качестве символа своего участия во Второй Мировой войне движение Сопротивления, которое не имело столь крупных размахов в реальности). В итоге немцы вынуждены мириться с этой ситуацией и переживать опыт отрицания тоталитаризма вновь и вновь, хотя теперь возникающая и обретающая популярность агрессивная риторика правых и ультраправых партий в Германии говорит о том, что политика подобного воспитания исторической памяти дала определенный сбой. В дальнейшем она либо должна быть преобразована, чтобы «отвадить» немцев от даже скрытого нацистского реваншизма, либо будет модифицирована немецкими правыми во что-то совершенно новое и пока невозможно точно сказать, что именно они принесут.

Подводя итог экзистенциальному фундаменту этого спора и переходя на аксиологический уровень, отметим, что контроль государства за формированием исторической памяти присутствует даже в либеральных демократиях, вопрос в том, какую личность необходимо сформировать. Видимо, для противников единого учебника речь идет о том, что школьным образованием должна быть сформирована либеральная личность, противящаяся нелиберальной власти. Противники единого учебника активно критиковали его идею, в том числе опираясь на то, что такие исторические явления, как крепостное право, Опричнина или период правления И.В. Сталина, могут быть показаны в уважительном ключе. Высказывалось мнение, что подобные события и процессы нашей истории могут подаваться исключительно с осуждающей интерпретацией, то есть даже сторонники плюрализма мнений не говорят об объективной оценке, поиске причин и предпосылок. Следовательно, политика единого учебника в настоящее время не будет направлена на формирование такой личности, какую они желают сформировать.

Предметный уровень дискуссии является наименее населенным людьми далекими от исторической науки, здесь даже не совсем верно говорить о широком дискурсе, скорее «заочный круглый стол» будет более подходящей метафорой. Более того, по временной хронологии вопросы методик преподавания даже выходят за рамки этой дискуссии и статьи, освещающие некоторые спорные моменты отечественной истории в данном контексте, и появляются даже сейчас, после издания единых учебников.

Что же это за вопросы? Круг их весьма обширен, начиная с генезиса русского государства и знаменитого академического спора норманистов и антинорманистов. Так, И.Н. Скрипкин пишет о состоянии этой проблемы в современных учебниках: «Получается, что подрастающему поколению априори навязывают единственную трактовку процесса образования Руси – норманистскую, вопреки даже принципам научности при написании учебника, согласно которым учебник должен отражать достижения науки на момент написания и издания» [9, с. 130]. Действительно, норманнская теория оказалась доминирующей в учебной литературе (это сообразно ее положению и в крупной академической науке, но не абсолютно однозначно, что необходимо зафиксировать).

Это исторические проблемы далекого прошлого, дискуссия по которым идет уже столетиями, но они уже слишком далеки от нашего времени, чтобы все старшеклассники воспринимали это как неотъемлемую часть своей личной идентичности. Вопросы древней истории редко становятся ключевыми в дискурсе насчет единого учебника. А.В. Филиппов и В.Р. Мединский все-таки начинали формирование единой линейки учебников с новейшей истории (А.В. Филиппов начал с 1945 г., а В.Р. Мединский с начала XX в.). Ведь гораздо ближе и актуальнее история Великой Отечественной войны [6, с. 50]. Это тот исторический опыт, который многие переживали на эмоциональном уровне, слушая рассказы старшего поколения, с которым они связаны намного теснее, чем со временами Рюрика, варягов и ильменских словен. Опыт Великой Отечественной войны куда более назидателен, эмоционален и конкретно расставляет приоритеты, кто свой, а кто чужой. Кроме того, есть огромный слой образов, который пришел из кинематографа, литературы и музыки, поэтому внешний вид красноармейца любой школьник опишет с большей исторической точностью, чем вид дружинника древнерусского князя. В том числе и по этой причине В.В. Путин активно указывает на то, насколько важна Великая Отечественная война для исторической памяти. Фактически именно вокруг нее идет строительство идейных нарративов в сознании российских граждан. По важности Великой Отечественной войны для исторической памяти и необходимости ее корректного отображения в учебниках вышло множество статей, в том числе и довольно общего характера, ставящих целью развенчать мифотворчество авторов учебников, как выразились А.Н. Фукс и В.В. Ковригин: «В идеологической войне, продиктованной внешними вызовами и угрозами, жесткая критика лжи о героическом подвиге советского народа в годы Великой Отечественной войны является необ-

ходимым условием по решению задачи формирования у школьников любви к Отечеству» [10, с. 69]. Другие же статьи носили частный характер, так Б.А. Ручкин подробно говорит о ситуации в 1990-е и 2000-е: «Развязалась битва мифов: миф о Сталине-Победоносце против мифа о бездарном руководстве, миф о едином идейном порыве против мифа о многомиллионной армии коллаборационистов и другие» [8, с. 2]. Это крошечная часть всей той умственной работы, которая идет среди историков и педагогов по вопросу исторической памяти о Великой Отечественной войне. Но этот период еще не так сложен в назидательном смысле (дегероизация рядового советского солдата остается для большинства населения, которое имело воевавших предков, весьма маргинальной идеей). Тут более сложным являются сталинские репрессии, культ личности, даже вопрос брежневского «застоя», но эти моменты пока зафиксированы в учебнике (хотя и открыты к пересмотру в случае явного противодействия, как в случае с депортациями).

В чем важность развернувшейся дискуссии? Она оказалась чрезвычайно оживленной. Были приведены только из самых характерных мнений. В ней отметилось большое количество ученых, политических и общественных деятелей. Далеко не всякая тема вызывала такой ажиотаж и такие полярные мнения. Отчасти именно по причине такой жесткости противоборствующих сторон тогда единый учебник не был создан и принят, но началась разработка историко-культурного стандарта, который стал основой для всех новых учебников, пока двигалась работа над единым пособием. Историко-культурный стандарт был принят уже в 2013 г., а затем был отредактирован в 2021 г. К нему был приложен перечень трудных вопросов отечественной истории, которые были наиболее дискуссионными, по ним еще долго велась проработка. Перечень сложных вопросов, хоть и уменьшился, но не исчез совсем. При этом важно отметить, что одной из ключевых причин создания единого учебника истории является специфика Единого государственного экзамена, который должен проверять знание школьной программы, в связи с этим унификация знаний по такому дискуссионному предмету, как история, является практически неизбежной [2, с. 18].

После 2022 г. многие активные участники из «либерального» лагеря эмигрировали, были признаны иностранными агентами или же отошли от публичной критики официальной государственной позиции по теме формирования исторической памяти. «Государственники» остались фактически одни, но перейти к работе над учебником они не смогли, потому что процесс создания единой линейки учебников истории теперь контролировался бывшим министром культуры и доктором исторических наук В.Р. Мединским. Однако напряженные споры по трудным вопросам существовали и среди «государственников», к которым он фактически относился. Все это уже происходило и после издания пособия для учителей под редакцией А.В. Филиппова, которое не приняло, казалось, все историческое сообщество. Исходя из всех перечисленных положений, можно заключить, что вся история формирования исторической памяти генетически прослеживается через борьбу «либерального» и «государственного» лагеря историков в современной России. Единый учебник оказался же в наиболее примирительной для разных историков позиции из возможных, что логично вытекло из всех наблюдаемых до того событий.

Список литературы

1. Витевицкий В.П. История как предмет в школах России. Ч. 3. Эволюция школьных учебников истории в постсоветской России // Научно-аналитический журнал Обозреватель – Observer. 2016. №9(320). С. 91–110.
2. Вяземский Е.Е. О едином учебнике истории: педагогические аспекты проблемы // Проблемы современного образования. 2013. №6. С. 12–21.
3. Вязовик Т.П. Версия прошлого как государственный миф (к вопросу написания единого учебника отечественной истории) // Символическая политика. 2014. №2. С. 93–109.

4. Иванов А.А. «Дело чрезвычайной государственной важности»: державный взгляд на единый школьный учебник по истории России // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2013. №3. С. 121–129.
5. Литвак Н.В. Школьная история как инструмент формирования политического сознания современной Франции // *Вестник МГИМО Университета*. 2015. №6(45). С. 146–154.
6. Мартышенко Н.С. О стратегии повышения уровня исторической памяти у молодежи // *Экономика и управление*. 2025. Т. 31. №1. С. 46–60.
7. Пашкова Т.И. Унификация истории (к вопросу о едином школьном учебнике) // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2013. №3. С. 115–121.
8. Ручкин Б.А. Новый учебник истории: новая мифология // *Горизонты гуманитарного знания*. 2014. №4. С. 2.
9. Скрипкин И.Н. Русь, варяги, учебники истории и национальное самосознание // *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Исторические науки*. 2023. №4(52). С. 120–133.
10. Фуks А.Н., Ковригин В.В. Проблемы фальсификации истории Великой отечественной войны и содержание школьных учебников по отечественной истории // *Вестник Омского университета. Серия: Исторические науки*. 2017. №2. С. 66–70.

* * *

1. Vitevickij V.P. Istoriya kak predmet v shkolah Rossii. Ch. 3. Evolyuciya shkol'nyh uchebnikov istorii v postsovetsoj Rossii // *Nauchno-analiticheskij zhurnal Obozrevatel' – Observer*. 2016. №9(320). S. 91–110.
2. Vyazemskij E.E. O edinom uchebnike istorii: pedagogicheskie aspekty problemy // *Problemy sovremennoogo obrazovaniya*. 2013. №6. S. 12–21.
3. Vyazovik T.P. Versiya proshlogo kak gosudarstvennyj mif (k voprosu napisaniya edinogo uchebnika otechestvennoj istorii) // *Simvolicheskaya politika*. 2014. №2. S. 93–109.
4. Ivanov A.A. «Delo chrezvychajnoj gosudarstvennoj vazhnosti»: derzhavnyj vzglyad na edinyj shkol'nyj uchebnik po istorii Rossii // *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2013. №3. S. 121–129.
5. Litvak N.V. Shkol'naya istoriya kak instrument formirovaniya politicheskogo soznaniya sovremennoj Francii // *Vestnik MGIMO Universiteta*. 2015. №6(45). S. 146–154.
6. Martysenko N.S. O strategii povysheniya urovnya istoricheskoy pamyati u molodezhi // *Ekonomika i upravlenie*. 2025. T. 31. №1. S. 46–60.
7. Pashkova T.I. Unifikaciya istorii (k voprosu o edinom shkol'nom uchebnike) // *Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2013. №3. S. 115–121.
8. Ruchkin B.A. Novyj uchebnik istorii: novaya mifologiya // *Gorizonty gumanitarnogo znaniya*. 2014. №4. S. 2.
9. Skripkin I.N. Rus', varyagi, uchebniki istorii i nacional'noe samosoznanie // *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Istoricheskie nauki*. 2023. №4(52). S. 120–133.
10. Fuks A.N., Kovrigin V.V. Problemy fal'sifikacii istorii Velikoj otechestvennoj vojny i sodержание shkol'nyh uchebnikov po otechestvennoj istorii // *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Istoricheskie nauki*. 2017. №2. S. 66–70.



The scientific discourse about the unified History textbook of the 2013-2014s: retrospective analysis

The transformation of scientific discourse of the idea of unified History textbook in post-Soviet Russia with a focus on the period of the 2013-2014s is analyzed. It is concluded about the complex interaction of external and internal factors in the development of school teaching historical texts and the consequences of this process for the consolidation of historical education in Russia.

Keywords: *History textbook, historical education, historical memory, unified textbook.*

(Статья поступила в редакцию 31.03.2026)

С.В. АРАНОВА
Санкт-Петербург

ГЕНЕЗИС ДИДАКТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ О ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Анализируется развитие дидактического знания о наглядности и визуализации в отечественном школьном образовании. Концепция анализа подразумевает сопоставление социокультурных обстоятельств, характеристик основных педагогических идей, новшеств по использованию наглядности, некоторых изданий. Сделаны заключения об основных тенденциях в развитии этой области дидактического знания и перспективах с учетом внедрения новых технологий и социокультурных вызовов.



Ключевые слова: принцип наглядности, визуализация, школьное образование, генезис, дидактическое знание.

История развития педагогики свидетельствует о том, что ключевые задачи совершенствования образования возникают под влиянием вызовов времени, в моменты, связанные с геополитическими, социокультурными и иными значимыми факторами в жизни общества. Такую тенденцию можно проследить на примере того, как видоизменяются представления о наглядности в педагогике, как трансформируется ведущий принцип, сохраняя «золотое» дидактическое начало, заложенное Я.А. Коменским. В настоящее время влияние феномена визуализации оказывается настолько сильным, что зримый способ становится преобладающим видом подачи учебной информации. Отечественное образование вырабатывает собственные принципы трансляции молодому поколению культурных кодов, и характеристики визуального канала, наиболее доступного и привлекательного для молодежи, в этом процессе приобретают первостепенное значение. В то же время в образовании идет активное внедрение цифровых технологий, которые порой сводят к минимуму ценность творческого, авторского подхода в визуализации, столь важного в развитии личности учащегося. Особенно непредсказуемыми в плане преобразования учебной визуальной информации могут стать технологии искусственного интеллекта, составляющего конкуренцию человеку и по скорости генерирования требуемых образов, и по качеству их исполнения в различных техниках. Таким образом, выявляется *проблема*, которая выходит за рамки педагогического дискурса и вытекает из *противоречия* между традиционным пониманием роли и инструментов наглядности согласно базовому принципу и необходимостью педагогического осмысления новых технологий визуализации учебной информации в образовательном процессе современной школы. Возникает закономерный вопрос о судьбе традиционного принципа наглядности в современной дидактике, поскольку еще Ю.К. Бабанский указывал в своих трудах на возможное его расширение. **Целью** статьи является концептуальный анализ дидактического знания о визуализации учебной информации, который позволит, с одной стороны, выявить закономерности его развития в динамике и тенденции обновления, с другой – определить возможности преемственности с учетом социокультурных вызовов.

Теоретический анализ показывает, что в современной дидактике наглядность понимается шире, чем одноименный принцип. Термин *наглядность* все чаще замещается *визуализацией*, которая еще не получила четкого определения. Это отмечается в ис-

следованиях и объясняется недостаточностью теоретических знаний о закономерностях применения визуализации учебной информации, об этапности обучения визуализации, о контроле за результатом и т.п. [24]. Значимость принципа наглядности не вызывает сомнений у исследователей, но обсуждается его эволюция, трансформация содержания, сопряженная и с изменяющимися характеристиками учащихся, их способностями осваивать новейшие технологии [21]. Однако представляется неверным считать отправной точкой изменений в понимании наглядности исключительно информационные технологии, развитие интернета. Предположим, что дидактическое знание о наглядности должно обновляться и уточняться с учетом углубления знаний о визуализации и ее новых функциях. Иначе классические функции наглядности как инструмента активизации внимания и творчества могут быть утрачены, наглядность рискует стать фактором рассеивания внимания ученика [10].

Для создания целостной картины динамических изменений в области визуального представления учебной информации и прогнозирования дальнейшего развития был проведен концептуальный анализ, результат которого можно охарактеризовать как *генезис дидактического знания* о визуализации учебной информации [2]. Исследовалось развитие взглядов на наглядность и визуализацию в отечественном образовании периода второй половины XX – начала XXI вв. как наиболее показательного в плане развития визуализации. Было изучено около 100 источников разных видов: научные исследования (статьи, диссертации, монографии), нормативные документы, образовательные программы, исторические документы, методические разработки, учебная литература. Методологической основой исследования стало философское понимание генезиса как возникновения «определенных предпосылок, созданных предшествующим развитием», как процесса интеграции, преобразования изученных предпосылок в новую целостную систему взаимодействий [29]. В результате анализа работ о дидактике удалось вывести закономерности, которые стали базовыми в концепции генезиса [2]:

- дидактические средства обучения динамичны и обладают функцией информационного опережения по отношению к более статичным учебным программам и учебникам, в силу чего использование новых средств визуализации давало возможность по-новому строить работу школьника с учебной информацией [14];
- поток информации удваивается примерно каждые пять-десять лет, существует необходимость обновлять средства переработки этого потока для усвоения школьниками [Там же], поэтому визуализация становится все более востребованной в образовании;
- парадигмальные преобразования в обществе меняют количественные и качественные характеристики учебного материала [8], становятся своеобразным импульсом, вызвавшим скачок в развитии наглядности (вывод на основе анализа 50 зарубежных и 54 отечественных теоретических источников) [1; 28; 31]. В результате этого трактовка наглядности напрямую зависит от характеристик и этапа развития знаний, степени освоения человеком мира и включенности его в этот мир [8].

Анализ подразумевал соотношение трактовок наглядности в определенных социокультурных обстоятельствах и сопоставление полученных данных с представлениями об эволюции отечественной дидактики в целом. Значимость тех или иных обстоятельств определялась через следующее:

- глобальность для общества прорывов в культуре, науке и технике, поскольку было доказано, что особенно крупные «сдвиги» во многом задавали учебные цели, тематику и мотивационные ориентиры наглядного представления;
- обновление технологий передачи и обработки информации, которое опосредовало появление нового оборудования, приемов и способов для визуализации объектов изучения.

Были выделены периоды: «послевоенный (научно-техническая революция) – 1945–1957 гг.», «научно-знаниевый – 1958–1972 гг.», «технического перевооружения – 1972–1985 гг.», «научно-технологический – 1985–2000 гг.», «цифровой – 2000-е гг. – настоящее время». В каждом периоде изучались и сопоставлялись позиции: социокультурные обстоятельства, характеристика основных педагогических идей, взгляды ведущих педагогов и ученых в области дидактики, находки и новшества по использованию наглядности, некоторые издания и публикации. Приведем основные результаты.

Послевоенный период (1945–1957 гг.) насыщен событиями: запуск искусственного спутника Земли, развитие атомной энергетики, создание первой советской ЭВМ и первого атомного ледокола и пр. Развитие телевидения и средств массовой информации сказывались на школьном образовании.

Научно-педагогический поиск велся в направлении оптимального соотношения общего, политехнического, профессионального образования. Была сформулирована задача системного осуществления всеобщего политехнического обучения в средней общеобразовательной школе [3].

Уделялось особое внимание проблемам взаимосвязи наглядности и слова на уроках с опорой на особенности взаимодействия двух сигнальных систем мозга [13], визуализированное обучение начало путь к созданию области образовательных технологий [4]. Идеи сопряжения словесных и наглядных методов были заложены в работах С.Г. Шаповаленко, М.Н. Скаткина, Э.И. Моносзона, П.А. Глориозова, А.Н. Леонтьева, в отдельных аспектах выдвигались Л.В. Занковым [17]. Вместе с тем учителя отмечали нехватку наглядных пособий для оснащения кабинетов [5] ввиду отсутствия массового выпуска, учебно-воспитательный смысл наглядности раскрылся в самостоятельном изготовлении ими учебных пособий, нередко с привлечением школьников. Этот опыт позволил выработать общепедагогические, методические и технические принципы разработки наглядных пособий [Там же].

Среди специальных изданий выделим следующие: «Методика начального обучения истории. Учебник для педагогических училищ» (И.В. Гиттис, 1945 г.), «Методика естествознания в начальной школе» (М.Н. Скаткин, 1946 г.), «Методика преподавания физики в семилетней школе. Общие вопросы методики физики. Пособие для учителей и руководство для студентов учительских вузов» (Е.Н. Горячкин, 1948 г.), «Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении» (под редакцией Л.В. Занкова, 1954 г.), «География и рисование. Пособие по рисованию» (А.А. Половинкин, 1955 г.). В этих книгах утверждаются положительные эффекты для школьников от рисования в тетрадах и изготовления наглядности, отмечается важность технического рисования и педагогического рисунка на доске для учителей и т.д.

Научно-знаниевый период (1958–1972 гг.) ознаменован активной государственной поддержкой науки и образования, разработкой лазерной техники и интегральных схем, совершенствованием телекоммуникаций, появлением спутниковой связи. В 1961 г. состоялся первый полет в космос Юрия Гагарина.

В целях установления соответствия между содержанием образования и требованиями опережающего развития науки, техники и культуры разрабатывались новые учебные программы. Над проблемами всестороннего развития личности и закономерностей познавательных процессов, вопросами совершенствования дидактических принципов, в том числе наглядности, работали Ю.К. Бабанский, Л.В. Занков, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и другие ученые. В 1960-х гг. в дидактике началась разработка идеи программированного обучения [26].

Появилась студия учебных телепередач для школ, канал учебного телевидения. В 1965 г. был создан НИИ школьного оборудования и технических средств обучения с лабораториями учебного кино, радио, телевидения и наглядных пособий, с мастерскими по созданию учебных приборов [15]. В 1967 г. Советом министров СССР было принято

постановление «О мерах по улучшению подготовки и издания школьных учебников и обеспечения ими учащихся», а в 1968 г. – определены основные требования к учебнику.

Этот период отличается разработкой общей классификации средств обучения, созданием информационно-предметных сред для учебных дисциплин, где наглядность воспринималась в новом качестве, требовались прогрессивные формы и методы обучения. Утверждается, что, начиная с 1960-х гг., дидактические функции наглядных пособий в учебном процессе расширились, в силу чего можно фиксировать момент эволюции принципа наглядности [13]. Появились специфические эргономические и другие требования к наглядности, определяющие ее дидактическую роль в обращении с учебной информацией.

Из изданий отметим пособия «Организация и методика преподавания русского языка (А.В. Хлебникова, 1960 г.) и «Русский язык в картинках. Картинный словарь» (И.В. Баранников и др., 1971 г.), демонстрирующие образовательный эффект за счет художественно-эмоционального фона визуального наполнения учебной книги.

Период технического перевооружения (1972–1985 гг.) характерен созданием сверхбольших интегральных схем, появлением компьютеров пятого поколения, открытием возможностей научно-технических и социальных связей с другими странами.

Шла модернизация программ, корректировка учебников и дидактических материалов. К 1980 г. происходит переход на кабинетную систему, который изменил подход к предметной наглядности. Например, В.В. Давыдовым была предложена трактовка принципа наглядности как принципа предметности в учебной деятельности [13]. Появились возможность включать в образовательный процесс фильмоскопы, диапроекторы, кинопроекторы, кодоскопы, теле- и видеоуроки [30]. Получил распространение метод «опорных конспектов» В.Ф. Шаталова.

В числе значимых изданий фигурируют: книга В.И. Рывчина (1980 г.), выявляющая связь логики учебного материала, композиционных и графических особенностей его представления [22]; монография Д.Д. Зуева (1983 г.) о школьном учебнике, где разбиралась особая роль иллюстративного сопровождения. Отметим также пособия, содержащие полезные практические рекомендации по визуальному представлению учебного материала: «Математика в картинках (для детей 5–6 лет)» (А.И. Моро и др., 1980 г.); «Использование наглядности на уроках обществоведения» (И.В. Додушко, 1975 г.); «Графическая грамота» (К.А. Школьник, 1977 г.); «Наглядность в преподавании истории и обществоведения» (Д.Н. Никифоров, С.Ф. Склярченко, 1978 г.); «Физика в рисунках. Пособие для учащихся» (Н.С. Безчастная, 1981 г.).

Научно-технологический период (1985–2000 гг.) ознаменован получением полной генетической карты человека, экспериментами по клонированию животных. Началось глобальное развитие интернета.

Так называемая «перестройка» с трансформацией общественных приоритетов оказала значительное влияние на образование: возникли негосударственные школьные учреждения со своими программами обучения, осуществились попытки стандартизации образования. Была разработана концепция информатизации образования, началась «компьютеризация».

В 90-е годы прошлого столетия велась интенсивная новаторская деятельность в образовании, включая эксперименты с наглядностью. В работе [7] утверждается, что инновационные практики 90-х гг. были ориентированы на развитие творческого мышления, развитие эмоциональной сферы обучающихся. Был создан курс «История в образах и чувствах» [30]. В российское образование активно привносились идеи из зарубежного опыта. Например, технология педагогических мастерских Французской группы нового образования [19] предполагала сопровождение познавательного процесса разными видами свободной деятельности, включая визуализацию [30]. В разработанной в США технологии развития критического мышления одной из основных форм организации

учебного материала является графическая [12], в педагогике фигурируют графические приемы «фишбоун», «кластер» и пр. [6].

К началу XXI в. приобрели особую значимость средства для кодирования и декодирования учебной информации с разными целями, а по исследованиям Г.К. Селевко [23], педагогические технологии с графическими приемами направлены на дидактическое усовершенствование учебного материала. При этом отмечается, что применяемые графические изображения, имеющие схожую природу, по-разному названы: системные опорные конспекты (В.Ф. Шаталов, С.Д. Шевченко), блок-схемы (М.А. Чошанов), граф-схемы и матрицы (П.М. Эрдниев), концепты (М.П. Щетинин), фреймы, семантические сети и пр. В целом этот и следующий периоды невероятно богаты идеями визуализации, поэтому определение «знаковых» изданий не представляется возможным в рамках данной статьи.

Период современности (2000-е гг. – настоящее время) определяется геополитическими факторами переустройства мира, ориентацией России на суверенные ценности и идеалы – образовательные, культурные, общественные. В 2022 г. важнейшим фактором для развития отечественного образования стал указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

К серьезным социокультурным обстоятельствам отнесем пандемию COVID-19, задавшую стремительное наращивание дистанционного обучения. Жизнь общества во многом определяется развитием глобального интернета и информационных технологий, появлением искусственного интеллекта.

Образовательные приоритеты лежат в плоскости личностного развития, самоопределения субъекта, преобладает гуманитарная направленность образования [16; 20]. С 2010 г. создаются и совершенствуются ФГОС ОО, в которых регламентируются универсальные учебные умения, в том числе по применению визуализации. В настоящее время отмечается количественное возрастание и качественное изменение информационных потоков, что оказывает влияние на процессы обучения и воспитания [25].

Отмечается, что такая тенденция, как «менеджеризация» образования может смещать приоритет от ценностно-смысловой позиции учителя при визуализации информации в сторону технологизации [18]. Развитие когнитивно-дидактических теорий опосредует внедрение практик визуализации учебной информации в виде ментальных карт, фреймов и т.д. [7]. В большей части изученных источников определяется обусловленность изменений в понимании принципа наглядности именно освоением цифровых технологий. Фиксируют даже обратную зависимость между применением принципа наглядности и ростом возможностей технологических средств обучения [27]. Также в образовании ощущается влияние феномена виртуализации, появляются технологии, позволяющие в процессе добывания информации преодолевать любые границы – физические, социальные, коммуникативные. Получают распространение виртуальные продукты, предъявляющие к визуализации совершенно новые требования. Вместе с тем в противовес активной поддержке внедрения в образование новейших цифровых технологий все более веско звучат предостережения о возрастающей зависимости субъектов от программ и гаджетов, о замещении коммуникаций электронными «посредниками», о возможном «расчеловечивании» самых гуманистически ориентированных сфер жизни с внедрением технологий искусственного интеллекта.

Полученный генезис (таб. на стр. 42) дает возможность наблюдать общую динамическую картину развития дидактического знания в области наглядного представления учебной информации, а также трансформаций, связанных с визуализацией [2]. Изложим основные *выводы*.

Во-первых, выявляется подвижность этой области дидактического знания и наличие большого потенциала для дальнейшего развития, что подтверждается высокой степенью зависимости от социокультурных условий. Одновременно можно утверждать и

Таблица

Генезис дидактического знания о визуализации

Период	Послевоенный. Эпоха НТР 1945–1957 гг.	Научно-знаниевый 1958–1972 гг.	Техническое перевооружение 1972–1985 гг.	Научно-технологический 1985–2000 гг.	Информационно-цифровой 2000 гг. – наше время
Идеи наглядности	Взаимосвязь наглядности и слова для повышения эффективности усвоения знаний.	Эволюция дидактических функций принципа наглядности.	Прогресс дидактической роли наглядности, методик использования визуального ряда.	Систематизация учебных «схемных структур» по степени обобщения и сжатия информации.	Повышение значения визуального канала. Активное внедрение новых способов визуализации. Применение новейших технологий.
Особенности применения наглядности	Привлечение учителей и школьников к созданию наглядных пособий. Разработка принципов создания наглядных пособий.	Классификация фонда наглядных пособий. Изготовление типовых УМК и плановых их производство. Использование различных видов наглядности с определенной целью.	Использование новых технических средств: фильмоскопов, кинопроекторов, кодоскопов. Использование учебного телевидения и видеороликов. Формирование знаний, умений и навыков с помощью дидактических иллюстраций.	Активное использование декодирования и визуальной формы различных порций учебной информации с разными целями. Выделение метапредметных графических умений.	Поиск мировоззренческих оснований для гармонизации вербального и визуального. Определение ценностных основ применения цифровых технологий визуализации, искусственного интеллекта.
Развитие дидактики	Классическая методология.	Неклассическая методология.	Постнеклассическая методология.		
	Фиксация на объекте исследования. Минимизированная роль субъекта. Потребность в однозначных определениях и дидактических понятиях. Обязательное принятие всем дидактическим сообществом используемых принципов, методов, терминов, средств.	Признание равноправия разных теоретических подходов. Взаимосвязь субъектов в обучении. Повышение роли субъекта в образовательном процессе. Исследование проблемы ценности.			Повышение роли ценностно-смысловых структур деятельности. Усиление поиска ценностей и смыслов обучения. Трансформирование традиционных принципов и расширение терминологического аппарата. Дифференцирование направлений дидактики.

обратную зависимость между качественными и количественными характеристиками используемой визуализации и образовательными результатами в разные периоды.

Во-вторых, определяются тенденции-ориентиры развития этого дидактического знания:

- расширение содержания области наглядного представления учебной информации, что требует нового понимания принципа наглядности;
- перевод ряда умений и способов графической визуализации из определенных учебных дисциплин в разряд универсальных, что предвосхищает выработку соответствующих методов обучения и критериев оценивания;
- усложнение технологий и упрощение доступа к разнообразным цифровым ресурсам, что требует выработки определенных регламентов расширения состава применяемых терминов (инфографика, скрайбнг, скетчинг и пр.) и предполагает необходимость систематизации тезауруса данной области.

В-третьих, можно сделать заключение об органичности, значимости для образования в целом, об устойчивости дидактического знания о наглядности и визуализации, если сопоставить траекторию его развития с общими тенденциями эволюции отечественной дидактики в классической, неклассической и постнеклассической методологии науки. Анализ исследований в области современной дидактики (М.В. Кларин, И.М. Осмоловская, А.И. Уман и др.) показал следующие тенденции: систематизация имеющегося дидактического знания, уточнение психолого-дидактических характеристик учащихся и педагогов, возрастание роли ценностно-смысловых структур в образовательной деятельности субъектов в новых социокультурных условиях, трансформирование классических дидактических принципов, расширение терминологического аппарата дидактики. Выделенным тенденциям соответствуют и зафиксированные в генезисе изменения в области наглядности и визуализации, в особенности в плане ценностно-смыслового определения субъектов, трансформирования принципов и изменения тезауруса.

В-четвертых, приходится признать, что вопрос соотношения принципа наглядности и визуализации по-прежнему не решен, это отчасти свидетельствует о неупорядоченности исследуемой области дидактического знания. Например, визуализация может фигурировать как реализация принципа наглядности и одновременно принципа природосообразности [11]. В другом случае понятия «принцип наглядности» и «принцип визуализации» предлагается разделять, чтобы точнее определить характер процесса обучения, прояснить роль учителя и т.д. [24]. По итогам генезиса представляется наиболее продуктивной позиция, согласно которой революционность визуализации не отрицает устойчивость принципа наглядности. Перспективная цель установления между ними дидактической преемственности даст возможность выбирать подход в контексте конкретных педагогических задач [9].

На основании проведенного исследования приходится констатировать в настоящее время наслоение различных смыслов в этой области дидактического знания. Усиление деятельностной составляющей в процессе визуализации как у учителей, так и у школьников с повышением значимости визуального канала ориентирует на активизацию творческой, авторской составляющей этой деятельности в противовес упрощению и эмоциональному «выхолащиванию» при использовании цифровых технологий и искусственного интеллекта. Бурное внедрение технологий искусственного интеллекта и виртуализации в образовании без учета этических, культурных основ усугубляет накопление проблем не только педагогического, но уже и философско-мировоззренческого характера, поэтому можно говорить о потребности в концептуальном восполнении ценностно-смыслового аспекта дидактического знания о наглядности-визуализации в школьном образовании и осуществлять обновление ее педагогического смысла в соответствии с суверенным культурным кодом.

Список литературы

1. Аранова С.В., Шурилова Т.Б. Педагогическое переосмысление принципа наглядности в контексте феномена визуализации // Письма в Эмиссии. Оффлайн. 2020. №12. С. 2909.
2. Аранова С.В. Формирование культуры визуализации учебной информации школьника: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2023.
3. Богуславский М.В., Занаев С.З. Формирование М.Н. Скаткиным теоретических основ политехнического образования школьников в 50–80-е гг. XX века // Вестник Новгородского государственного университета. 2019. №4(116). С. 100–104.
4. Ван Я., Катханова Ю.Ф. Тенденция развития визуализации информации в образовательной среде // Преподаватель XXI век. 2020. №1-1. С. 154–158.
5. Герасимов Т.А. Кабинет истории в школе. М., 1954.
6. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М., 2011.
7. Инновационные образовательные практики: классификация, проектирование, моделирование / И.М. Осмоловская, Е.О. Иванова, М.В. Кларин [и др.] // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019: сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 04–06 июня 2019 года. М., 2019. С. 123–137.
8. Кожевников Д.Н. Создание средств модельной наглядности в постнеклассическом периоде развития знания // Я.А. Коменский и современность: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 425-летию со дня рождения великого педагога и 250-летию первого издания его произведений на русском языке, Москва, 28 ноября 2017 года. М., 2018. С. 175–182.
9. Маслов В.М. Наглядность и визуализация в парадигмальном и гуманистическом планах // Современные проблемы науки и образования. 2014. №2. С. 635.
10. Михайлова И.В. Современные подходы к реализации принципа наглядности в образовательном процессе колледжа // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. 2017. №2(7). С. 40–44.
11. Моторная С.Е. Визуализация информации как технология обучения в высшей школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. №2(31). С. 177–183.
12. Мухаметзянова Ф. Г. Адаптация проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления» в образовательном пространстве педагогического вуза // Интеграция образования. 2002. №4. С. 142–149.
13. Назарова Т.С. Восхождение к знанию по ступеням наглядности: от идеи наглядности Я.А. Коменского к принципу предметности развивающего обучения // Я.А. Коменский и современность: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 425-летию со дня рождения великого педагога и 250-летию первого издания его произведений на русском языке, Москва, 28 ноября 2017 г. М., 2018. С. 78–88.
14. Назарова Т.С. Когнитивные технологии в образовании и мультидисциплинарные учебные комплексы // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2016. №3. С. 45–71.
15. Назарова Т.С., Тихомирова К.М., Кудина И.Ю. Методические поиски и научные решения основоположников направления «Инструментальная дидактика» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2. №1(47). С. 169–182.
16. Назарова Т.С. Общее среднее образование в условиях неопределенности // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2013. №4. С. 30–49.
17. Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении : сборник статей / под ред. чл.-кор. АПН РСФСР Л.В. Занкова. М., 1954.
18. Осмоловская И.М. Дидактика: от классики к современности. М.; СПб., 2020.
19. Педагогические мастерские. Франция–Россия. Ateliers pedagogiques. France–Russie: сборник статей / под ред. Э.С. Соколовой. М., 1997.
20. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Академическое образование. Психология развития. 2020. Т. 9. №3(35). С. 281–288.
21. Предикаты принципа наглядности и качество их реализации в современной педагогике / К.Д. Чермит, А.Б. Бгуашев, К.И. Бузаров, Б.М. Берсиров // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2014. №4(146). С. 90–95.

22. Рывчин В.И. О художественном конструировании учебников. М., 1980.
23. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М., 2006.
24. Тихонова И.В. Дидактический принцип визуализации как закономерное развитие принципа наглядности // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. 2019. №1. С. 293–294.
25. Тихонова И.В., Пилюк Н.Н., Барчо О.Ф. Концептуальные основы визуализации обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №67-3. С. 215–217.
26. Уман А.И. Технологическое развитие отечественной дидактики // Проблемы современного образования. 2017. №1. С. 66–72.
27. Усольцев А.П., Шамало Т.Н. Наглядность и ее функции в обучении // Педагогическое образование в России. 2016. №6. С. 102–109.
28. Феномен визуализации в образовании: коллективная монография / С.В. Аранова, Н.Д. Андреева, Т.Б. Шурилова, А.В. Паничкин. СПб., 2021.
29. Философская энциклопедия: в 5 т. Т. 1 / под ред. Ф.В. Константинова. М., 1960.
30. Челнокова Т.А. Техники визуализации и их актуальность в организации работы с учебной информацией современных школьников // Педагогика и психология образования. 2019. №3. С. 30–42.
31. Шурилова Т.Б. Социокультурная обусловленность феномена визуализации. Историко-педагогический анализ // Феномен визуализации в образовании: коллективная монография. СПб., 2021. С. 18–26.

* * *

1. Aранова S.V., Shurilova T.B. Pedagogicheskoe pereosmyslenie principa naglyadnosti v kontekste fenomena vizualizacii // Pis'ma v Emissii. Offlajn. 2020. №12. S. 2909.
2. Aранова S.V. Formirovanie kul'tury vizualizacii uchebnoj informacii shkol'nika: dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2023.
3. Boguslavskij M.V., Zanaev S.Z. Formirovanie M.N. Skatkinym teoreticheskikh osnov politekhnicheskogo obrazovaniya shkol'nikov v 50–80-e gg. XX veka // Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. №4(116). S. 100–104.
4. Van Ya., Kathanova Yu.F. Tendenciya razvitiya vizualizacii informacii v obrazovatel'noj srede // Prepodavatel' XXI vek. 2020. №1-1. S. 154–158.
5. Gerasimov T.A. Kabinet istorii v shkole. M., 1954.
6. Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke: posobie dlya uchitelej obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. M., 2011.
7. Innovacionnye obrazovatel'nye praktiki: klassifikaciya, proektirovanie, modelirovanie / I.M. Osmolovskaya, E.O. Ivanova, M.V. Klarin [i dr.] // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu – 2019: sbornik nauchnyh trudov. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 04–06 yunya 2019 goda. M., 2019. S. 123–137.
8. Kozhevnikov D.N. Sozdanie sredstv model'noj naglyadnosti v postneklassicheskom periode razvitiya znaniya // Ya.A. Komenskij i sovremennost': sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 425-letiyu so dnya rozhdeniya velikogo pedagoga i 250-letiyu pervogo izdaniya ego proizvedenij na russkom yazyke, Moskva, 28 noyabrya 2017 goda. M., 2018. S. 175–182.
9. Maslov V.M. Naglyadnost' i vizualizaciya v paradigmal'nom i gumanisticheskom planah // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. №2. S. 635.
10. Mihajlova I.V. Sovremennye podhody k realizacii principa naglyadnosti v obrazovatel'nom processe kolledzha // Vestnik Luganskogo nacional'nogo universiteta imeni Tarasa Shevchenko. 2017. №2(7). S. 40–44.
11. Motornaya S.E. Vizualizaciya informacii kak tekhnologiya obucheniya v vysshej shkole // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2020. T. 9. №2(31). S. 177–183.
12. Muhametzyanova F. G. Adaptaciya proekta «Chtenie i pis'mo dlya razvitiya kriticheskogo myshleniya» v obrazovatel'nom prostranstve pedagogicheskogo vuza // Integraciya obrazovaniya. 2002. №4. S. 142–149.
13. Nazarova T.S. Voskhozhdenie k znaniyu po stupenyam naglyadnosti: ot idei naglyadnosti Ya.A. Komenskogo k principu predmetnosti razvivayushchego obucheniya // Ya.A. Komenskij

i sovremennost': sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 425-letiyu so dnya rozhdeniya velikogo pedagoga i 250-letiyu pervogo izdaniya ego proizvedenij na russkom yazyke, Moskva, 28 noyabrya 2017 g. M., 2018. S. 78–88.

14. Nazarova T.S. Kognitivnye tekhnologii v obrazovanii i mul'tidisciplinarnye uchebnye komplekсы // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2016. №3. S. 45–71.

15. Nazarova T.S., Tihomirova K.M., Kudina I.Yu. Metodicheskie poiski i nauchnye resheniya osnovopolozhnikov napravleniya «Instrumental'naya didaktika» // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2018. T. 2. №1(47). S. 169–182.

16. Nazarova T.S. Obshchee srednee obrazovanie v usloviyah neopredelennosti // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2013. №4. S. 30–49.

17. Opyt issledovaniya vzaimodeystviya slova i naglyadnosti v obuchenii : sbornik statej / pod red. chl.-kor. APN RSFSR L.V. Zankova. M., 1954.

18. Osmolovskaya I.M. Didaktika: ot klassiki k sovremennosti. M.; SPb., 2020.

19. Pedagogicheskie masterskie. Franciya–Rossiya. Ateliers pedagogiques. France–Russie: sbornik statej / pod red. E.S. Sokolovoj. M., 1997.

20. Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Metodologicheskie aspekty perekhoda k novoy organizacii obrazovatel'nogo processa // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2020. T. 9. №3(35). S. 281–288.

21. Predikaty principa naglyadnosti i kachestvo ih realizacii v sovremennoj pedagogike / K.D. Chermit, A.B. Bguashev, K.I. Buzarov, B.M. Bersirov // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2014. №4(146). S. 90–95.

22. Ryvchin V.I. O hudozhestvennom konstruirovanii uchebnikov. M., 1980.

23. Selevko G.K. Enciklopediya obrazovatel'nyh tekhnologij. V 2-h t. T. 1. M., 2006.

24. Tihonova I.V. Didakticheskij princip vizualizacii kak zakonomernoe razvitie principa naglyadnosti // Materialy nauchnoj i nauchno-metodicheskoy konferencii professorsko-prepodavatel'skogo sostava Kubanskogo gosudarstvennogo universiteta fizicheskoy kul'tury, sporta i turizma. 2019. №1. S. 293–294.

25. Tihonova I.V., Pilyuk N.N., Barcho O.F. Konceptual'nye osnovy vizualizacii obucheniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. №67-3. S. 215–217.

26. Uman A.I. Tekhnologicheskoe razvitie otechestvennoj didaktiki // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2017. №1. S. 66–72.

27. Usol'cev A.P., Shamalo T.N. Naglyadnost' i ee funkcii v obuchenii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. №6. S. 102–109.

28. Fenomen vizualizacii v obrazovanii: kolektivnaya monografiya / S.V. Aranova, N.D. Andreeva, T.B. Shurilova, A.V. Panichkin. SPb., 2021.

29. Filosofskaya enciklopediya: v 5 t. T. 1 / pod red. F.V. Konstantinova. M., 1960.

30. Chelnokova T.A. Tekhniki vizualizacii i ih aktual'nost' v organizacii raboty s uchebnoj informaciej sovremennyh shkol'nikov // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2019. №3. S. 30–42.

31. Shurilova T.B. Sociokul'turnaya obuslovlennost' fenomena vizualizacii. Istoriko-pedagogicheskij analiz // Fenomen vizualizacii v obrazovanii: kolektivnaya monografiya. SPb., 2021. S. 18–26.



Genesis of didactic knowledge of visualization of teaching information

The development of didactic knowledge of visibility and visualization in national school education is analyzed. The concept of analysis means the correlation of the sociocultural circumstances, the characteristics of basic pedagogical ideas, the innovations in the use of visibility and some editions. It is concluded about the basic tendencies in the development of this field of didactic knowledge and the prospects with consideration to the introduction of new technologies and sociocultural challenges.

Keywords: *principle of visibility, visualization, school education, genesis, didactic knowledge.*

(Статья поступила в редакцию 28.01.2026)

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.В. НИКОЛАЕВА,

Т.Б. РУДЕНКО

Волгоград

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Описываются результаты диагностики уровня сформированности готовности учителей начальных классов к инновационной деятельности, сравниваются результаты изучения готовности к инновационной деятельности у молодых и опытных педагогов. Рассматриваются идеи ученых о компонентах готовности учителей начальных классов к инновационной деятельности, анализируются результаты современных научных исследований о готовности учителей начальных классов к инновационной деятельности.



Ключевые слова: инновационная деятельность; готовность учителей начальных классов к инновационной деятельности; когнитивный, деятельностный, личностный компоненты готовности учителей начальных классов к инновационной деятельности; затруднения учителей, включенных в инновационную деятельность.

Актуальность исследования готовности учителей начальных классов к инновационной деятельности обусловлена вызовами современной образовательной реальности: динамичным внедрением цифровых технологий, обновлением образовательных стандартов и возрастающими требованиями к обеспечению личностно-развивающего характера обучения и воспитания младших школьников.

Как отмечают ученые (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова), понятие «инновация» относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан [10]. В данных условиях именно учитель начальных классов, открытый к новому и способный к творческой трансформации своей практики, становится ключевым участником системных изменений в начальной школе.

Вместе с тем, анализируя деятельность региональных инновационных площадок Волгограда и области по вопросам модернизации начального общего образования, можно выделить следующие затруднения, характерные для учителей начальных классов, участвующих в инновационной деятельности: непонимание сути нововведений и научных идей, которые лежат в их основе; отсутствие профессиональных компетенций по диагностике личностных изменений обучающихся в результате внедрения инноваций; нехватка знаний в области использования современных информационно-коммуникационных технологий, педагогических подходов; недостаточное обеспечение научно-методической литературой, необходимым оборудованием; недопонимание со стороны родителей обучающихся; недостаточная система поощрения педагогов.

Важно отметить, что специфика инноваций в начальном общем образовании связана с поиском модернизации содержания, форм, методов, технологий обучения и вос-

питания младших школьников с позиций аксиологического, личностно-развивающего и системно-деятельностного подходов. Эффективными педагогическими практиками в начальном общем образовании являются создание условий для учебного сотрудничества, поисковой деятельности обучающихся, формирующего оценивания; формирование функциональной грамотности, приобретение опыта успешной деятельности, организация внеурочной деятельности с целью воспитания духовно-нравственных ценностей и социальной активности младших школьников.

Однако на пути внедрения инноваций часто возникает противоречие между объективной необходимостью обновления содержания и процесса обучения и воспитания школьников и субъективной готовностью педагогического коллектива к реализации инновационной деятельности.

В этой связи является актуальным исследование уровня готовности педагогов к инновационной деятельности с целью определения путей их научно-методического сопровождения в образовательной организации.

Изучением проблемы готовности педагогов к инновационной деятельности занимались такие исследователи, как М.В. Барынкин [1], С.Н. Востокова [3], К.В. Дрозд [5], Ю.А. Лукин [7], Е.Н. Малова [8], Л.А. Петрова [9] и др. Они обосновали теоретические аспекты инновационной педагогической деятельности в образовательном учреждении, подчеркнув, что за счет инновационных процессов изменяются не только отдельные технологии обучения, но и сам педагог; раскрыли сущность понятий (новшество, креативность, педагогические инновации в разных образовательных учреждениях) согласно уровню образования; проанализировали сущность готовности учителя к инновационной деятельности с позиции личностно-деятельностного подхода.

Данное исследование направлено на изучение готовности учителей начальных классов к реализации инноваций у молодых специалистов и опытных педагогов, что позволит дифференцировать подходы к их научно-методическому сопровождению и управлению инновационными процессами в образовательной организации.

Анализируя результаты научных исследований (И.Р. Лазаренко, Н.А. Матвеева, С.В. Колесова) в структуре готовности педагога к инновационной деятельности можно выделить три основных компонента: когнитивный, деятельностный и личностный [4].

Первая составляющая готовности учителя к инновационной деятельности – это комплекс знаний обо всем, что определяет потребности и возможности развития существующей педагогической практики. Учитель, слабо ориентированный в инновационных моделях образования, инновационных программах и технологиях, не будет видеть недостатков педагогической системы школы, своей практики и возможности их устранения.

Второй компонент готовности учителя начальных классов – это профессиональная компетентность в области педагогических инноваций. Подготовленный к инновационной деятельности учитель понимает место и роль инновационной деятельности в образовательном учреждении, ее связь с учебно-воспитательным процессом; изучает опыт учителей-новаторов, критически анализирует педагогические системы, учебные программы, дидактические средства обучения; разрабатывает и обосновывает инновационные предложения и проекты по совершенствованию образовательного процесса, планирует экспериментальную работу, анализирует и оценивает систему инновационной деятельности школы, а также себя как субъекта инновационной деятельности.

Третья составляющая готовности учителя начальных классов к инновационной деятельности – это наличие мотива включения в инновационную деятельность. Высокому уровню готовности учителя начальных классов к инновационной деятельности соответствует устоявшаяся мотивационная структура, в которой ведущую роль играют мотивы самореализации и профессионального саморазвития.

Исследование уровня сформированности готовности учителей начальных классов к инновационной деятельности было проведено в 2025 году. В нем участвовали учителя начальных классов г. Волгограда и Волгоградской области, входящие в профессиональное сообщество учителей начальных классов, организованное при Волгоградском государственном социально-педагогическом университете.

Для исследования профессиональной готовности к инновационной деятельности были определены две группы педагогов. Первая группа (А) – 43 молодых специалиста в области начального общего образования с опытом работы от 1 до 5 лет. Вторая группа (В) – опытные учителя, выпустившие более двух классов, имеющие опыт работы в начальной школе не менее 12 лет (45 человек).

В контексте модернизации образования особая роль отводится личностной готовности педагога к изменениям, которая правомерно рассматривается как ключевой и отправной пункт для изучения данной проблемы.

Для диагностики *личностного компонента* (уровень сформированности мотивов профессионального саморазвития) готовности педагогов к инновационной деятельности мы выбрали анкету «Восприимчивость педагогов к новшествам» Т.С. Соловьевой и методику «Способности педагога к творческому саморазвитию» И.В. Никишиной [4, с. 39].

Анкета «Восприимчивость педагога к новшествам» состояла из ряда вопросов, направленных на выявление мотивов профессионального саморазвития и желания участвовать в инновационной деятельности.

По результатам анкеты было выявлено, что высокого уровня в группе А – «молодые педагоги» достигли 25,6% учителей. Педагоги из этого числа активно и целенаправленно следят за новинками в образовании, систематически занимаются самообразованием, открыты для экспериментов и сотрудничества. Они видят перспективы своей деятельности и уверенно прогнозируют ее результаты. Инновации для них являются неотъемлемой частью работы.

В группе В – «опытные педагоги» высокого уровня достигли 20% учителей. Восприимчивость к инновациям опытных педагогов основана на глубоком анализе и понимании механизмов образовательных технологий. Педагоги данной группы критически отбирают новшества, адаптируя их под свой богатый опыт и конкретные условия.

Среднего уровня в группе А – «молодые педагоги» достигли 51,2% респондентов. Педагоги положительно относятся к новому, но их активность в применении инноваций ситуативна. Учителя могут внедрять инновации, если они инициированы администрацией или не требуют кардинальных изменений в привычной работе. Самообразование присутствует, но не носит систематического характера.

В группе В – «опытные педагоги» 48,9% учителей достигли среднего уровня. Они принимают лишь те инновации, которые доказали свою эффективность, не противостоят устоявшимся взглядам и не требуют кардинального изменения привычных методов. Самообразование часто направлено на углубление уже имеющихся знаний, а не на поиск принципиально новых.

Низкого уровня среди молодых специалистов (группа А) достигли 23,2% учителей. Педагоги консервативны, скептически относятся к любым изменениям, предпочитают использовать в работе проверенные технологии. Самообразование отсутствует или минимально, а новшества воспринимаются как лишняя нагрузка без практической пользы.

В группе В – «опытные педагоги» низкого уровня достигли 31,1% учителей. Это педагоги устойчивых консервативных взглядов, воспринимающие инновации как временную, необоснованную инициативу, внедренную «сверху».

Полученные данные согласуются с научными исследованиями. Так, К.В. Шилов [11], С.И. Беловицкая [2], А.С. Ильин [6] отмечают, что для устойчивой инновационной деятельности ключевую роль играет внутренняя мотивация, основанная на лич-

ной заинтересованности и ценности новшества. Это может объяснять более высокий процент молодых специалистов, демонстрирующих активный, целенаправленный интерес к новому, по сравнению с опытными педагогами.

Качественный анализ позволяет углубить интерпретацию количественных результатов. Зрелая инновационная позиция характеризуется развитым рефлексивно-оценочным компонентом, когда новшество критически анализируется на предмет целесообразности и адаптируется к практике. Это полностью соответствует нашим наблюдениям: если высокий уровень у молодых специалистов связан с открытостью и готовностью к эксперименту, то у опытных педагогов он основан на глубоком анализе и понимании механизмов реализации инноваций.

По результатам методики «Способности педагога к творческому саморазвитию» И.В. Никишиной, включающей ряд вопросов, направленных на самооценку собственных возможностей к творчеству [4, с. 39], было выявлено следующее.

Высокого уровня (активное творческое саморазвитие, 75–55 баллов) в группе А – «молодые педагоги» достигли 30,2% педагогов. Учителя нового поколения демонстрирует осознанную, целенаправленную и систематическую работу над собой. Они инициируют свое развитие, используют обратную связь, анализируют свою деятельность и опыт, процесс обучения и роста воспринимают в положительном ключе.

В группе В – «опытные педагоги» высокого уровня достигли 26,7% респондентов. Это опытные педагоги, видящее саморазвитие как необходимую часть профессиональной деятельности. Процесс их саморазвития, согласно полученным результатам, более систематизирован, рефлексия является постоянным компонентом деятельности. Эти педагоги стремятся быть опорой для других в педагогическом коллективе.

Средний уровень (отсутствие сложившейся системы, 54–36 баллов) показали 51,2% группы А – «молодые педагоги». Стремление к саморазвитию есть, но оно эпизодическое и часто мотивируется внешними обстоятельствами, например, необходимостью прохождения аттестации, курсов повышения квалификации, требованиями администрации. Это педагоги, которые развиваются без четкого плана личностного и профессионального роста, а активность их саморазвития может снижаться при исчезновении внешнего контроля.

В группе В – «опытные педагоги» среднего уровня достигли 57,8% учителей. Саморазвитие происходит эпизодически – у педагогов нет устойчивой осознанной потребности в нем, но есть способность включиться в этот процесс при необходимости.

Низкого уровня в группе А – «молодые педагоги» достигли 18,6% респондентов. Педагоги не видят необходимости в саморазвитии, самоанализе, не стремятся к новым знаниям. Профессиональная жизнь протекает по инерции. Любые изменения и возрастающая ответственность вызывают сопротивление и дискомфорт.

В группе В – «опытные педагоги» показателей низкого уровня достигли так же 15,6% педагогов. Это педагоги, которые видят себя достигшими высшей точки развития в своей профессии. Чтение профессиональной литературы, дискуссии, анализ своей деятельности уже сводятся к минимуму, возрастающая ответственность (например, руководство методическим объединением) воспринимается как обуза.

Обобщая полученные данные, мы видим, что для группы молодых педагогов со стажем 1–5 лет (группа А) наиболее вероятно преобладание среднего и высокого уровней сформированности личностного компонента готовности к инновационной деятельности. Они обладают высокой потенциальной восприимчивостью и мотивацией к саморазвитию, но их деятельность часто носит неустойчивый характер и может тормозиться из-за недостатка практического опыта, ресурсов и стабильной системы саморазвития.

Для группы педагогов со стажем не менее 12 лет (группа В) наиболее вероятно доминирование среднего уровня по всем диагностикам. В отличие от молодых коллег, чья готовность определяется однородной и потенциальной, у них наблюдается четкое раз-

деление на три подгруппы: первая может составлять ядро прогрессивных изменений в коллективе; вторая – основная масса, которая будет следовать за лидерами при условии убедительных доказательств эффективности новшеств; третья – подгруппа, требующая индивидуального подхода и административного влияния.

Проведенное исследование подтверждает ключевую роль личностного компонента как системообразующего фундамента готовности педагога к инновационной деятельности. Сравнительный анализ выявил не только количественные, но и качественные различия в структуре личностной готовности у молодых специалистов и опытных педагогов.

Для молодых специалистов критически важна поддержка в превращении потенциала в устойчивую практику. Для опытных педагогов наиболее эффективной стратегией будет опора на инноваторов, которая может выступать проводником изменений для адаптируемого большинства, и индивидуальная работа по ценностно-мотивационному вовлечению консервативной подгруппы. Таким образом, диагностика личностного компонента является не конечной точкой, а исходной для построения эффективной модели управления инновациями в образовательной организации.

Анализ затруднений и уровня готовности учителей начальных классов к инновационной деятельности позволит определить направления организационно-педагогического и научно-методического сопровождения педагогов в образовательной организации.

Список литературы

1. Барынкин М.В. Инновационная педагогическая деятельность как фактор обеспечения качества образования // *Перспективы науки*. 2022. №12(159). С. 127–129.
2. Беловицкая С.И. Особенности инновационной деятельности учителя начальных классов // *Начальное образование*. 2017. Т. 5. №3. С. 35–38.
3. Востокова С.Н. Сущность, содержание и структура готовности учителя к инновационной деятельности // *В мире научных открытий*. 2013. №5-4(41). С. 50–66.
4. Готовность педагогов образовательных организаций среднего общего образования к инновационной деятельности (методика диагностики и анализа) / под науч. ред. Н.А. Матвеевой. Барнаул, 2022.
5. Дрозд К.В. Проблема субъектности личности в инновационной педагогической деятельности // *Мир педагогики и психологии*. 2018. №11(28). С. 6–13.
6. Ильин А.С. Мотивация педагога к инновационной деятельности: эрзац или реальность // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2012. №2. С. 69–74.
7. Лукин Ю.А. Особенности инновационной педагогической деятельности // *Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы: сборник научных статей III Международного форума, посвященного Году защитника Отечества, в 2 ч., Воронеж, 17 мая 2025 года*. Воронеж, 2025. С. 227–230.
8. Малова Е.Н. Становление субъекта инновационной педагогической деятельности: опыт теоретико-эмпирического исследования // *Акмеология*. 2019. №1(69). С. 34–39.
9. Петрова Л.А., Берестнева О.Г. Готовность педагога к инновационной деятельности как показатель его профессионального роста // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. №67-2. С. 137–140.
10. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.
11. Шилов К.В. Мониторинг мотивационного компонента готовности будущих учителей физической культуры к инновационной педагогической деятельности // *Актуальные проблемы физической культуры и спорта: материалы XIII Международной научно-практической конференции, посвященной 175-летию со дня рождения И.Я. Яковлева, Чебоксары, 9 ноября 2023 года*. Чебоксары, 2023. С. 231–234.

1. Barynkin M.V. Innovacionnaya pedagogicheskaya deyatel'nost' kak faktor obespecheniya kachestva obrazovaniya // Perspektivy nauki. 2022. №12(159). S. 127–129.
2. Belovickaya S.I. Osobennosti innovacionnoj deyatel'nosti uchitelya nachal'nyh klassov // Nachal'noe obrazovanie. 2017. T. 5. №3. S. 35–38.
3. Vostokova S.N. Sushchnost', sodержanie i struktura gotovnosti uchitelya k innovacionnoj deyatel'nosti // V mire nauchnyh otkrytij. 2013. №5-4(41). S. 50–66.
4. Gotovnost' pedagogov obrazovatel'nyh organizacij srednego obshchego obrazovaniya k innovacionnoj deyatel'nosti (metodika diagnostiki i analiza) / pod nauch. red. N.A. Matveevoj. Barnaul, 2022.
5. Drozd K.V. Problema sub»ektnosti lichnosti v innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel'nosti // Mir pedagogiki i psilogii. 2018. №11(28). S. 6–13.
6. Il'in A.S. Motivaciya pedagoga k innovacionnoj deyatel'nosti: erzac ili real'nost' // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2012. №2. S. 69–74.
7. Lukin Yu.A. Osobennosti innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel'nosti // Aktual'nye problemy lichnostno-professional'nogo stanovleniya pedagoga: vyzovy, tendencii i perspektivy: sbornik nauchnyh statej III Mezhdunarodnogo foruma, posvyashchennogo Godu zashchitnika Otechestva, v 2 ch., Voronezh, 17 maya 2025 goda. Voronezh, 2025. S. 227–230.
8. Malova E.N. Stanovlenie sub»ekta innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel'nosti: opyt teoretiko-empiricheskogo issledovaniya // Akmeologiya. 2019. №1(69). S. 34–39.
9. Petrova L.A., Berestneva O.G. Gotovnost' pedagoga k innovacionnoj deyatel'nosti kak pokazatel' ego professional'nogo rosta // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. №67-2. S. 137–140.
10. Slastenin V.A., Podymova L.S. Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'. M., 1997.
11. Shilov K.V. Monitoring motivacionnogo komponenta gotovnosti budushchih uchitelej fizicheskoy kul'tury k innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel'nosti // Aktual'nye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 175-letiyu so dnya rozhdeniya I.Ya. Yakovleva, Cheboksary, 9 noyabrya 2023 goda. Cheboksary, 2023. S. 231–234.



Study of readiness of primary school teachers to innovative activity

The diagnostic results of the level of development of primary school teachers' readiness to innovative activity are described. The results of study of readiness of young and experienced teachers to innovative activity are compared. The ideas of scientists about the components of readiness of primary school teachers to innovative activity are considered. The results of modern scientific research about the readiness of primary school teachers to innovative activity are analyzed.

Keywords: *innovative activity; readiness of teachers of primary school to innovative activity; cognitive, activity and personal components of readiness of primary school teachers to innovative activity; difficulties of teachers included in innovative activity.*

(Статья поступила в редакцию 13.03.2026)

А.Е. ПРИЧИНИН

Ижевск

И.Г. ДОЛИНИНА

Пермь

СТРУКТУРА ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ РИСКОЛОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЕКТИРОВАНИЕМ

На современном этапе российского образования все более критическую важность приобретает интеграция методологий рискологического управления в процесс образовательного проектирования. Выявляется структура дидактической единицы рискологического управления образовательным проектированием. С помощью матрицы детерминации смыслового (содержательного) и дидактического значений, выраженных в двумерном логическом конструкте, определен состав дидактической единицы рискологического управления образовательным проектированием. Получены данные о том, что смысловые элементы содержания дидактических единиц должны отражать разработанную систему рискологического управления образовательным проектированием. На основании выделенных состава и структуры определены дидактические единицы рискологического управления образовательным проектированием на уровне бакалавриата и магистратуры (на примере педагогического направления подготовки).



Ключевые слова: дидактическая единица, структура содержания, матрица детерминации, система рискологического управления образовательным проектированием.

Процесс рискологического управления образовательным проектированием в последние годы в отечественной системе образования приобретает все большую актуальность. Это связано с запросом общества на преодоление кризиса рискологического управления в системе образования, потребностями общества на повышение «определенности будущего» и повышения «индекса человеческого развития», осознанием необходимости снижения рисков и их последствий при разработке и реализации образовательных проектов различного уровня, включением конструкта «риск» в профессиональные стандарты педагогической деятельности [2–5; 10]. При этом образовательное проектирование в России выступает одним из основных инструментов реализации государственных стратегических проектов в области образования. Кризис рискологического управления образовательным проектированием обусловлен отставанием методологии рискологического управления в образовании от быстрых изменений в обществе, невниманием к процессам рискологического управления. Все это уже привело к тому, что в большинстве образовательных проектов различного уровня (от локальных до национальных) на этапе проектирования допускаются риски, которые впоследствии реализуются и существенно снижают запланированные результаты. Это в итоге вызывает снижение темпов развития образовательной системы [7; 13].

При этом рискологическое управление – важная и неотъемлемая составляющая процесса образовательного проектирования. Установлено, что описание трудовых действий и функций, отражающих управление рисками в профессиональных стандартах педагогических работников, опережает этот процесс в содержании образовательных программ высшего педагогического образования [11]. В образовательной среде при-

меняются разнообразные стратегии для управления рисками. Функциональную схему для многопрофильных образовательных организаций, в основе которой факторы риска и их числовая интерпретация, предложила И.А. Лысенко [8, с. 4]. А.Л. Пастухов разработал факторную модель, применяя в качестве инструментария элементы стратегического планирования (например, PEST-анализ) для оценки множества факторов – как внешних, так и внутренних, формирующих современную образовательную среду / систему [9, с. 72]. Известны модели управления рисками, являющиеся элементом системы менеджмента качества и направленные на повышение качества образования [1, с. 113; 6, с. 109; 16]. В управлении рисками инновационных образовательных проектов Е.А. Ходырева рекомендует использовать методологию «COBHET» [15, с. 3].

Подход, основанный на международных требованиях к компетентности специалистов по управлению проектами (ICB, IPMA), раскрыт в работе В.В. Утемова и С.В. Ершова [14, с. 1].

Риски национальных проектов и программ исследуют Е.А. Каменева, Н.И. Киселева, М.А. Селиванова и Н.В. Узюмова [7]. Эффективное управление рисками считается важнейшим элементом стратегии социально-экономического развития региона: неучтенные риски на верхних уровнях могут спровоцировать возникновение неожиданных угроз на более низких уровнях системы [20]. Изучение рисков институциональных образовательных проектов, например, в инклюзивном образовании, показывает, что регулярный контроль способствует эффективному достижению целей [21]. Важность выявления рисков, связанных с внедрением онлайн-образования в области STEM в период пандемии, подчеркивается в работе Jane Amunga [18]. В педагогической и методологической практике изучения дошкольного образования фигурируют исследования И.Б. Шияна, Т.Н. Ле-вана, О.А. Шияна и С.А. Зададаева, посвященные определению границ и характеристик зон риска [17]. М. Yemini, I. Oplatka и N. Sagie выделяют необходимость систематического отслеживания и контроля рисков в рамках образовательных инициатив, акцентируя внимание на их особых характеристиках [23]. В свою очередь, Ludvik Eger и Dana Egerov подчеркивают значимость лидерских качеств и компетенций для эффективного управления рисками в образовательных проектах. При этом отмечается, что подготовка руководителей образовательных учреждений к управлению рисками в подобных проектах остается недостаточной [20].

Н. Sumual и J.M. Sumilat предлагают создать подразделение в университете, координирующее управление рисками [22]. По мнению G.K. Deshmunk, Hory Sankar и U. Devi Prasad, результативное управление рисками оказывает благоприятное воздействие на все этапы образовательного проектирования [19]. Особое внимание следует уделить проблеме недооценивания рисков при подготовке будущих педагогов, что требует внедрения многоуровневого и системного подхода в образовательный процесс.

Цель данной работы заключается в выявлении и описании функциональной конфигурации дидактической единицы, нацеленной на рискологическое управление образовательным проектированием, адекватной современным вызовам.

Формулирование описательной характеристики понятия «рискологическое управление образовательным проектированием» является необходимым этапом настоящего исследования. Под этим понятием в данной работе понимается один из элементов деятельности субъекта проектирования, направленный на разработку и принятие решений, обеспечивающих идентификацию и снижение угроз для успешного развития образовательного проекта. Успешное развитие образовательного проекта обеспечивается достижением допустимого уровня рисков (приемлемости рисков) на всех его этапах для достижения поставленных целей в заявленные сроки имеющимися ресурсами.

Под дидактической единицей понимается автономная смысловая единица, отражающая содержание какого-либо элемента системы рискологического управления обра-

зовательным проектированием. Она логически завершена и организована для освоения в учебном процессе.

Для достижения цели исследования были применены следующие методы. Метод анализа, направленный на исследование состава и структуры дидактической единицы. Метод синтеза, примененный для обобщения и структурирования дидактического и структурного содержания рассматриваемого конструкта. Метод рефлексивной проблематизации обеспечил возможность рассмотрения полученных результатов с разных позиций и позволил определить дальнейшее направление исследований. Метод графической визуализации помог представить структуру дидактической единицы в визуализированном виде. Метод моделирования дал возможность представить отношения компонентов содержания дидактической единицы и ее структуры с частями ее дидактического содержания.

Для определения дидактических единиц рискологического управления образовательным проектированием необходимо определить смысловые элементы содержания, которые они будут отражать. В настоящем исследовании принято, что смысловые элементы содержания отражены в разработанной системе рискологического управления образовательным проектированием [12]. При этом эта система основана на понимании сущности риска, характеризующегося определенными свойствами, подчиняющегося закономерностям, испытывающим влияние комплекса изменяющихся внешних и внутренних факторов, обладает комплексом функций и принципов, что в совокупности позволяет рассматривать риск как инструмент развития образовательного проектирования.

В основу системы положены социальный и государственный заказы, а также комплекс методологических подходов (аксиологический, междисциплинарный, компетентностный, системный и деятельностный) и принципов (системности, ответственности, упреждения). Ее разработка учитывает существующие проблемы и противоречия в сфере риск-менеджмента образовательного проектирования, а также опирается на совокупность теоретических предпосылок. К ним относятся свойства, закономерности, факторы и функции рисков в образовательных проектах. При этом системы включает в себя:

- модели управления рисками, адаптированные под структуру образовательной организации;
- принципы риск-ориентированного подхода в проектном процессе;
- поэтапную последовательность проектирования с интеграцией риск-анализа;
- алгоритм для выявления и оценки потенциальных угроз проектов;
- методику определения закономерностей возникновения рисков;
- модель, описывающую «барьерный эффект» – систему преград для нейтрализации угроз.

Центральным элементом системы является структурно-функциональная модель управления рисками. Ее ключевые компоненты:

- координационный блок: синхронизация всех управленческих процессов;
- информационно-методический блок: формирование базы знаний и методических материалов;
- оценочный блок: определение допустимого уровня рисков;
- инструментальный блок: подбор методов и стратегий для снижения и минимизации угроз;
- блок управленческих решений: разработка корректирующих воздействий и принятие решений на основе данных о рисках.

В рамках проведенного исследования была выявлена и описана структура содержания дидактической единицы. Объектом для структурного анализа послужили программы педагогического профиля, реализуемые на последовательных уровнях высшего образования – бакалавриата, магистратуры и аспирантуры (рис. 1 на стр. 56).



Рис. 1. Структура содержания дидактической единицы рискологического управления образовательным проектированием

Первый компонент структуры содержания дидактической единицы – «Знаниевый». Он аккумулирует практический опыт и достигнутые результаты в сфере минимизации рисков при проектировании образовательных процессов; включает основные элементы научных знаний, практический опыт и итоговые результаты деятельности педагога (учителя), а также базовые ценности, принципы, нормы и социальные отношения, формирующие профессиональную основу. В рамках этой области студенты изучают современное состояние науки, практики и культуры, связанные с проектированием в образовании.

Второй компонент структуры содержания – «Риски». Он рассматривает обнаруженные и известные опасности, их потенциальные последствия, а также стратегии их уменьшения, проверенные в исследовательских проектах, преподавательской деятельности и образовательной практике.

Третий компонент – «Методы минимизация рисков». Он охватывает различные подходы, инструменты, методы и ресурсы для нахождения решений, направленных на идентификацию и снижение рисков в образовании. В программах магистратуры в областях 2 и 3 эти разделы представлены более детально и углубленно по сравнению с программами бакалавриата, что способствует формированию у обучающихся компетенций в управлении рисками в образовательном проектировании. Это позволяет не только справляться со стандартными рисками, но и идентифицировать и снижать новые, ранее не учтенные угрозы.

С дидактической точки зрения каждая учебная секция должна включать три основных элемента: познавательный, деятельностный и оценочный. Познавательный элемент содержит информацию учебного блока системы управления рисками, отражая теоретические принципы и знания. Деятельностный элемент включает в себя практические материалы, применяемые в процессе обучения посредством ситуаций, задач, ориентированных на профессиональный контекст, экспертных оценок и проектных работ, связанных с управлением рисками. Оценочный блок служит для определения степени усвоения как теоретических, так и практических аспектов, с использованием соответствующих методик оценки. Все три элемента неразрывно связаны друг с другом и направлены на полноценное освоение учебного блока как части системы управления рисками в рамках образовательного проектирования.

Для определения состава дидактической единицы рискологического управления образовательным проектированием использована матрица детерминации смыслового (содержательного) и дидактического значения, выраженная в двумерном логическом конструкте (рис. 2).

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

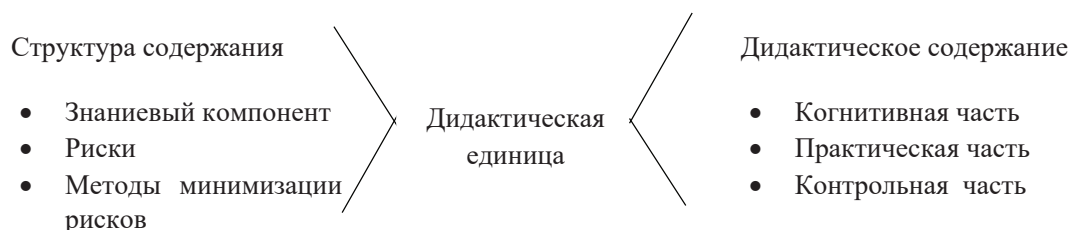


Рис. 2. Состав дидактической единицы рискологического управления образовательным проектированием



Рис. 3. Структура дидактической единицы рискологического управления образовательным проектированием

Таким образом, структура дидактической единицы рискологического управления образовательным проектированием основана на двумерном логическом конструкте – структуре содержания и дидактическом содержании (рис. 3).

Определение структуры дидактической единицы рискологического управления образовательным проектированием позволило выделить соответствующие дидактические единицы на уровне бакалавриата и магистратуры (таб. на стр. 58).

Таким образом, в ходе проведения исследования была выявлена структура дидактической единицы рискологического управления образовательным проектированием. Установлена структура содержания дидактической единицы на уровнях бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. С помощью матрицы детерминации смыслового (содержательного) и дидактического значений, выраженных в двумерном логическом конструкте, определен состав дидактической единицы рискологического управления образовательным проектированием. Получены данные о том, что смысловые элементы содержания дидактических единиц должны отражать разработанную систему рискологического управления образовательным проектированием. С опорой на установленные

Дидактические единицы рискологического управления образовательным проектированием

Педагогическое образование	
Бакалавриат	Магистратура
• Методы управления рисками • Факторы риска • Методы анализа рисков • Методы идентификации рисков • Функции рисков • Принципы рискологического управления • Алгоритм идентификации и анализа рисков • Подходы к рискологическому управлению в образовательном проектировании • Типовые и нетиповые риски образовательного проектирования • Риск образовательного проектирования • Трудовые действия и функции педагогических работников, связанные с рискологическим управлением • Требования к образовательному проектированию • Проектирование педагогической технологии с учетом рисков • Оценка приемлемости рисков образовательного проектирования • Ранжирование рисков образовательного проектирования • Поисковые и нормативные прогнозы рисков образовательного проектирования	• Свойства риска образовательного проектирования • рискологический детерминизм • Схема выявления закономерностей рисков образовательного проектирования • Закономерности развития рисков • Модель барьерного эффекта в рискологическом управлении • Модели рискологического управления в структуре образовательной организации • Последовательность образовательного проектирования с учетом рисков • Механизмы групповой риск-рефлексии в образовательном проектировании • Инерциональность образовательного проектирования • Количественная и качественная оценка рисков образовательного проектирования • Планирование управления рисками образовательного проектирования • Модели системного анализа для определения нетиповых рисков образовательного проектирования • Итерационность процедур предпроектного исследования в образовательном проектировании • Прогнозирование факторов риска образовательного проектирования • Методы активизации творческого мышления для минимизации рисков

компоненты и структурную организацию были сформулированы дидактические единицы управления рисками в образовательном проектировании для программ бакалавриата и магистратуры (с акцентом на педагогические специальности).

Результаты данной работы могут способствовать осмыслению и пересмотру методологии формирования дидактических единиц в образовательных процессах. Дальнейшее исследование предполагает уточнение критериев и показателей освоения обучающимися дидактических единиц, сформированных таким путем, дальнейшее структурирование дидактических единиц рискологического управления образовательным проектированием.

Список литературы

1. Агарков Г.А., Сухих В.С., Бессонов Д.А., Юрьева Л.В. Особенности построения системы управления рисками в федеральных университетах Российской Федерации // Университетское управление: практика и анализ. 2015. №6(100). С. 109–117.
2. Александрова Е.А., Максимова Е.А. Управление рисками в образовательных объединениях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №4(17). С. 21–24.

3. Алле М. Поведение рационального человека в условиях риска: критика постулатов и аксиом американской школы // THESIS. 1994. №5. С. 227.
4. Антонова Л.Н. Педагогическая рискология: теория и история // Проблемы современного образования. 2010. №4. С. 24–30.
5. Астафьева Е.Н., Лубской А.А. Трактовка отечественными исследователями рисков в современной инновационной образовательной деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. №2. С. 7–16.
6. Варжапетян А.Г. Маркелова Н.В. Управления рисками образовательных проектов в сфере дополнительного профессионального образования // Вестник МГТУ им. Г.И. Носова. 2013. №1. С. 108–111.
7. Каменева Е.А., Киселева Н.И., Селиванова М.А., Узюмова Н.В. Национальные проекты и программы в сфере образования в России: осведомленность и ожидания участников образовательного процесса // Перспективы науки и образования. 2023. №6(66). С. 689–706.
8. Лысенко И.А. Механизмы и модели процесса управления рисками многопрофильного образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. техн. наук. Уфа, 2012.
9. Пастухов А.Л. Моделирование управления рисками в системе образования // Экономика и управление. 2013. №7(93). С. 71–76.
10. Причинин А.Е. Риски образовательных проектов: сущность и закономерности: монография. Ижевск, 2023.
11. Причинин А.Е. Институционализация процесса управления рисками в системе образования // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2023. Т. 33. №4. С. 390–397.
12. Причинин А.Е. Система управления рисками образовательных проектов как условие развития рискологической компетентности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2025. №5(241). С. 163–174.
13. Прудникова Е.И. Проект 5–100: взгляд через призму теории институциональной коррупции // Мир России. 2020. №2. С. 72–91.
14. Утемов В.В., Ершова С.В. Менеджмент риска в образовательных проектах и программах // Концепт. 2021. №3. С. 97–107.
15. Ходырева Е.А. Проблемы управления рисками инновационных образовательных проектов // Концепт. 2017. №2. С. 165–172.
16. Хомутова Е.Г., Спиридонова А.А., Прокопов Н.И. Модель управления рисками для обеспечения качества образования в университете // Перспективы науки и образования. 2022. №2(56). С. 670–685.
17. Шиян И.Б., Ле-ван Т.Н., Шиян О.А., Зададаев С.А. Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования. Результаты Всероссийского исследования качества дошкольного образования 2016–2017 гг. // Вопросы образования. 2021. №2. С. 82–106.
18. Amunga J. Leveraging technology to enhance STEM Education Amidst the Covid-19 pandemic: An overview of pertinent concerns // Technium Social Sciences Journal. 2021. №18(1). P. 40–55.
19. Deshmukh G.K., Hory Sankar Mukerjee. Prasad Risk Management in Global CRM IT Projects Business // Perspectives and Research. 2020. №8. P. 2.
20. Ludvík Eger, Dana Egerov. Project risk management in educational organizations: A case from the Czech Republic // BELMAS. 2015. №44. P. 4.
21. Sofia L. Lebedeva, Olga S. Semkinas Strategy of Risk Management in the Process of Formation of Innovations-Oriented Regional Economy // Revista ESPACIOS. 2018. №39. P. 15.
22. Sumual H., Sumilat J.M. Unima risk management development // Technium Social Sciences Journal. 2022. №28(1). P. 489–496.
23. Yemini M., Oplatka I., Sagie N. Project Monitoring, Control, and Evaluation: The Unique Aspects of Projects in Schools. In: Project Management in Schools. Palgrave Pivot, Cham, 2018.

* * *

1. Agarkov G.A., Suhii V.S., Bessonov D.A., Yur'eva L.V. Osobennosti po-stroeniya sistemy upravleniya riskami v federal'nyh universitetah Rossijskoj Federacii // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2015. №6(100). S. 109–117.
2. Aleksandrova E.A., Maksimova E.A. Upravlenie riskami v obrazovatel'nyh ob"edineniyah // Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya. 2016. T. 5. №4(17). S. 21–24.

3. Alle M. Povedenie racional'nogo cheloveka v usloviyah riska: kritika postulatov i aksiom amerikanskoj shkoly // THESIS. 1994. №5. S. 227.
4. Antonova L.N. Pedagogicheskaya riskologiya: teoriya i istoriya // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2010. №4. S. 24–30.
5. Astaf'eva E.N., Lubskoj A.A. Traktovka otechestvennymi issledovatelyami riskov v sovremennoj innovacionnoj obrazovatel'noj deyatel'nosti // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2020. №2. S. 7–16.
6. Varzhapetyan A.G. Markelova N.V. Upravleniya riskami obrazovatel'nyh proektov v sfere dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya // Vestnik MGTU im. G.I. Nosova. 2013. №1. S. 108–111.
7. Kameneva E.A., Kiseleva N.I., Selivanova M.A., Uzyumova N.V. Nacio-nal'nye proekty i programmy v sfere obrazovaniya v Rossii: osvedomlyon-nost' i ozhidaniya uchastnikov obrazovatel'nogo processa // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2023. №6(66). S. 689–706.
8. Lysenko I.A. Mekhanizmy i modeli processa upravleniya riskami mno-goprofil'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: avtoref. dis. ... kand. tekhn. nauk. Ufa, 2012.
9. Pastuhov A.L. Modelirovanie upravleniya riskami v sisteme obrazovaniya // Ekonomika i upravlenie. 2013. №7(93). S. 71–76.
10. Prichinin A.E. Riski obrazovatel'nyh proektov: sushchnost' i zakonomernosti: monografiya. Izhevsk, 2023.
11. Prichinin A.E. Institucionalizaciya processa upravleniya riskami v sisteme obrazovaniya // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filoso-fiya. Psihologiya. Pedagogika. 2023. T. 33. №4. S. 390–397.
12. Prichinin A.E. Sistema upravleniya riskami obrazovatel'nyh proektov kak uslovie razvitiya riskologicheskoy kompetentnosti // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №5(241). S. 163–174.
13. Prudnikova E.I. Proekt 5–100: vzglyad cherez prizmu teorii institucional'noj korrupcii // Mir Rossii. 2020. №2. S. 72–91.
14. Utemov V.V., Ershova S.V. Menedzhment riska v obrazovatel'nyh proektah i programmah // Koncept. 2021. №3. S. 97–107.
15. Hodyreva E.A. Problemy upravleniya riskami innovacionnyh obrazo-vatel'nyh proektov // Koncept. 2017. №2. S. 165–172.
16. Homutova E.G., Spiridonova A.A., Prokopov N.I. Model' upravleniya riskami dlya obespecheniya kachestva obrazovaniya v universitete // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2022. №2(56). S. 670–685.
17. Shiyani I.B., Le-van T.N., Shiyani O.A., Zadadaev S.A. Klyuchevye problemy realizacii FGOS doshkol'nogo obrazovaniya. Rezul'taty Vserossijskogo issledovaniya kachestva doshkol'nogo obrazovaniya 2016–2017 gg. // Voprosy obrazovaniya. 2021. №2. S. 82–106.



The structure of didactic unit of risk management of educational design

At the current stage of Russian education, the integration of risk management methodologies into the educational design process is becoming increasingly critical. The structure of the didactic unit of risk management in educational design is identified. With the use of the determination matrix of semantic (substantive) and didactic meanings, expressed in a two-dimensional logical construct, the composition of the didactic unit of risk management in educational design was determined. The obtained data indicate that the semantic elements of the content of didactic units should reflect the developed system of risk management of educational design. Based on the identified composition and structure, the didactic units of risk management of educational design at the levels of Bachelor's and Master's degrees are defined (on the basis of pedagogical training program).

Keywords: *didactic unit, content structure, determination matrix, risk management system in educational design.*

(Статья поступила в редакцию 19.01.2026)

РОЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Обосновывается ключевая роль непрерывного педагогического образования (НПО) в развитии поликультурной компетентности современного педагога как ответа на вызовы глобализации и культурного разнообразия образовательной среды. Рассматриваются конкретные стратегии профессионального саморазвития педагога, реализуемые в рамках НПО и направленные на формирование знаний, установок и практических навыков для эффективной работы в поликультурном классе. Особое внимание уделяется рефлексивным практикам, работе с кейсами, проектным методам и использованию цифровых ресурсов. Делается вывод о том, что НПО выступает не только источником знаний, но и системой поддержки для осознанного саморазвития педагога в поликультурном аспекте.



Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, НПО, профессиональное саморазвитие, поликультурная компетентность, культурное разнообразие, поликультурный класс, стратегии саморазвития, рефлексия.

Современная образовательная реальность России, как отмечает Н.А. Иванько, характеризуется возрастающим культурным, этническим, религиозным и лингвистическим разнообразием контингента обучающихся [3]. Л.В. Осипова констатирует, что работа в поликультурном классе перестала быть экзотикой и превратилась в повседневную норму для значительного числа педагогов [9]. Это предъявляет новые повышенные требования к их профессиональной компетентности, выдвигая на первый план поликультурную компетентность (далее – ПКК). Вслед за Г.К. Морозовой мы определяем ПКК как интегративное качество личности педагога, включающее три ключевых компонента [7]: когнитивный (знания о культурах и межкультурном взаимодействии, отраженные, в том числе в правовых основах, как отмечают А.А. Корякина и А.В. Пудова [5]), ценностно-мотивационный (установки уважения, эмпатии, толерантности) и деятельностный (практические навыки адаптации обучения, медиации и коммуникации, выделяемые также О.И. Якушиной [15]). Традиционно непрерывное педагогическое образование (далее – НПО) воспринимается как источник новых знаний и технологий. Однако, соглашаясь с позицией Е.И. Хачикян и др., мы утверждаем, что истинный потенциал НПО для развития ПКК лежит в его способности стимулировать профессиональное саморазвитие педагога через [13] 1) создание рефлексивной среды (что соотносится с идеями И.А. Стеценко о проектировании такой среды в вузе [11]); 2) предоставление инструментов самооценки; 3) формирование профессионального сообщества – мощного ресурса, важность которого подчеркивает И.А. Салыгина [10]; 4) обеспечение доступа к актуальным ресурсам и практикам [4, с. 152].

Цель статьи – обосновать роль непрерывного педагогического образования как системного механизма развития поликультурной компетентности педагога и разработать практические стратегии саморазвития для работы в поликультурных классах Крыма и Севастополя.

Задачи исследования:

1. раскрыть структуру ПКК в контексте вызовов культурного разнообразия современной школы;

2. определить функции НПО в формировании ПКК (выходящие за рамки трансляции знаний);

3. предложить 6 стратегий саморазвития педагога, реализуемых через НПО (целеполагание на основе диагностики, освоение рефлексивных практик, кейс-стади конфликтных ситуаций, проектная деятельность, использование цифровых ресурсов, создание профессионального портфолио).

Методы исследования: теоретический анализ (анализ концепций ПКК (Дж. Бэнкс, Г.Д. Дмитриев) нормативных документов (ФГОС, Профстандарт педагога); моделирование (разработка структуры ПКК (знания-установки-навыки) и системы стратегий саморазвития); качественные методы (анализ практических кейсов из поликультурных школ Крыма); верификация (апробация стратегий на базе Севастопольского ИРО (2023–2024)).

Научная новизна заключается в следующем: контекстуализация ПКК для Крыма (интеграция крымскотатарского культурного компонента в стратегии саморазвития (анализ депортации-1944, языковая адаптация заданий)); систематизация функций НПО (переход от «трансляции знаний» к созданию рефлексивной среды, инструментов самооценки, профессиональных сообществ); практико-ориентированные стратегии (кейс «Медиация конфликта в севастопольской школе» с участием русских и крымскотатарских учащихся; цифровой ресурс «Этнокультурный атлас Крыма» для педагогов).

Традиционно НПО (курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка, магистратура, аспирантура, стажировки, конференции, вебинары, методические объединения) воспринимается как источник новых знаний и технологий. В контексте ПКК это, безусловно, важно: лекции по этнопедагогике, культурной антропологии, межкультурной коммуникации, правовым основам предоставляют необходимую теоретическую базу. Однако истинный потенциал НПО для развития ПКК лежит глубже – в его способности стимулировать и направлять профессиональное саморазвитие педагога через следующее:

1. *Создание рефлексивной среды.* НПО предоставляет безопасное пространство для осмысления собственного культурного опыта, идентичности, возможных стереотипов и предубеждений. Обсуждение с коллегами и экспертами сложных ситуаций из практики способствует развитию культурной рефлексии – основы ПКК, что соотносится с идеями И.А. Стеценко о проектировании такой среды в вузе [11].

2. *Предоставление инструментов самооценки.* Через диагностические методики, анализ кейсов, обратную связь от тренеров и коллег педагог получает возможность объективно оценить свой текущий уровень ПКК, выявить сильные стороны и зоны роста.

3. *Формирование профессионального сообщества.* Участие в программах НПО объединяет педагогов, сталкивающихся с похожими вызовами. Обмен опытом, взаимная поддержка, создание сетей профессионального общения являются мощным ресурсом для саморазвития и преодоления профессионального одиночества в сложных ситуациях, важность которого подчеркивает И.А. Салыгина [10].

4. *Обеспечение доступа к актуальным ресурсам и практикам.* НПО знакомит педагога с лучшими отечественными и зарубежными практиками поликультурного образования, методическими разработками, цифровыми платформами и образовательными ресурсами, которые он может адаптировать и использовать в своей работе, как показано в сборнике трудов конференции [4, с. 152].

Опираясь на возможности НПО, педагог может сознательно выстраивать свою траекторию развития ПКК, используя стратегии саморазвития, которые предлагают Н.С. Никифорова и Г.Б. Петрова [8].

1. *Целеполагание и планирование на основе диагностики.* Стратегия: использовать диагностические инструменты (анкеты, тесты самооценки уровня ПКК, анализ видео-

записей своих уроков, рефлексивные дневники), предлагаемые в рамках НПО или доступные самостоятельно, для выявления конкретных дефицитов в знаниях, установках или навыках.

Действия в НПО: пройти входную диагностику на курсах ПК. На основе результатов сформулировать конкретные, измеримые, достижимые, релевантные и ограниченные по времени (SMART) цели своего развития в области ПКК на период обучения (например, «К концу курса разработать и апробировать 3 адаптированных задания по своему предмету для учащихся с разным уровнем владения русским языком»).

Пример: учитель истории, выявив недостаток знаний о культуре цыганского народа (представленного в классе), ставит цель изучить историю и традиции цыган, найти методические материалы по включению этой темы в уроки.

2. *Активное освоение рефлексивных практик.* Стратегия: развивать навык культурной рефлексии – осознанного анализа своих реакций, чувств, мыслей и действий в ситуациях культурного непонимания или конфликта.

Действия в НПО: развивать навык культурной рефлексии – осознанного анализа своих реакций, чувств, мыслей и действий в ситуациях культурного непонимания или конфликта.

Действия в НПО: участвовать в тренингах межкультурной коммуникации и рефлексивных сессиях на курсах. Вести рефлексивный дневник, фиксируя конкретные ситуации взаимодействия с учащимися / родителями из разных культур, свои эмоции, анализ причин и поиск альтернативных моделей поведения. Обсуждать сложные кейсы в учебной группе под руководством модератора, как рекомендуют М.Ф. Чам и Л.Ю. Минакова [14].

Пример: после неудачного разговора с родителем-мигрантом педагог в дневнике анализирует, какие культурные стереотипы могли повлиять на его тон, как можно было бы построить диалог иначе.

3. *Кейс-стади и анализ практических ситуаций.* Стратегия: учиться на реальном или смоделированном опыте других педагогов, анализируя сложные поликультурные ситуации, как обосновывает М.П. Гурьянова через обучение через опыт [2].

Действия в НПО: активно работать с кейсами, предлагаемыми на курсах НПО: выявлять ключевые проблемы, культурные аспекты, возможные причины конфликта, предлагать и аргументировать решения, оценивать их последствия. Инициировать обсуждение собственных кейсов из практики в рамках учебных групп или методических объединений, как показывает С.В. Терещенко с соавтором на примере европейского опыта [12].

Пример: разбор кейса о конфликте между учениками на национальной почве на уроке: анализ действий учителя, поиск упущенных возможностей для профилактики, разработка алгоритма действий.

4. *Проектная деятельность и апробация нового.* Стратегия: не просто получать знания, а сразу внедрять новые подходы и инструменты в свою практику, оценивая их эффективность.

Действия в НПО: разрабатывать и реализовывать в рамках курсовых / выпускных проектов НПО (или инициировать самостоятельно) небольшие педагогические проекты, направленные на развитие ПКК: создавать адаптированные учебные материалы, разрабатывать и проводить внеклассное мероприятие, посвященное культуре одного из народов класса, организовывать родительский клуб межкультурного диалога, получать обратную связь от преподавателей курсов и коллег.

Пример: учитель начальных классов в рамках проекта по НПО разрабатывает серию занятий «Сказки народов моего класса», вовлекая детей и родителей в их подготовку и проведение.

5. Использование цифровых образовательных ресурсов и сетевого взаимодействия. Стратегия: использовать потенциал онлайн-среды для самостоятельного поиска информации, общения с экспертами и коллегами, доступа к лучшим практикам.

Действия в НПО: осваивать работу со специализированными цифровыми платформами (например, «Единое содержание общего образования», ресурсы РАО), участвовать в профессиональных веб-сообществах, форумах, чатах (соцсети, мессенджеры), посвященных поликультурному образованию; подписываться на блоги и каналы ведущих экспертов; участвовать в онлайн-конференциях и вебинарах по тематике ПКК.

Пример: педагог находит на специализированном портале методику проведения «урока добрососедства» и адаптирует ее для своего класса, консультируясь онлайн с автором методики.

6. Систематизация опыта и создание профессионального портфолио. Стратегия: фиксировать и систематизировать свой путь развития ПКК, рефлексировать достижения и трудности.

Действия в НПО: создавать и пополнять раздел «Поликультурная компетентность» в своем профессиональном портфолио, включать в него сертификаты НПО по тематике, эссе и рефлексивные записи, разработанные адаптированные материалы и сценарии уроков / мероприятий, отзывы коллег и экспертов, результаты диагностики (самооценки), описание реализованных проектов, анализ видеозаписей уроков.

Пример: портфолио как инструмент самооценки и демонстрации роста ПКК при прохождении аттестации или участия в конкурсах.

Саморазвитие ПКК требует времени, усилий и выхода из зоны комфорта. Возможные барьеры: нехватка времени, страх ошибки, сопротивление изменениям, недостаточная поддержка в школе, эмоциональное выгорание. НПО помогает преодолевать эти барьеры через:

1. Повышение мотивации: понимание социальной значимости своей работы, осознание личной ответственности за создание справедливой и инклюзивной среды, удовлетворение от успехов учащихся и собственного роста [6].

2. Развитие психолого-педагогической поддержки: включение в программы НПО модулей по профилактике выгорания, развитию эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости.

3. Создание сообщества поддержки: формирование сети единомышленников среди коллег по НПО, с которыми можно делиться трудностями и искать решения.

В рамках реализации предложенных стратегий саморазвития в контексте непрерывного педагогического образования на базе ГБОУ ДПО «Севастопольский институт развития образования» (далее – СевИРО) в 2023–2024 учебном году была проведена апробация специализированной программы повышения квалификации «Развитие поликультурной компетентности педагога в условиях Крыма и Севастополя». Программа включала модули по целеполаганию, рефлексивным практикам, кейс-стади (с фокусом на региональные конфликты), проектному методу и использованию цифровых ресурсов (включая «Этнокультурный атлас Крыма»). Участниками стали 72 педагога из 15 общеобразовательных организаций г. Севастополя и Республики Крым, характеризующихся высокой этнокультурной разнородностью контингента учащихся, как отмечают А.М. Антипова и др. [1].

Далее представим ключевые результаты апробации (по данным входной / выходной диагностики, анкетирования и анализа продуктов деятельности).

По итогам программы 89% педагогов отметили повышение уровня уверенности в своей способности эффективно работать в поликультурном классе (против 42% на входе). Наиболее значительный прирост самооценки зафиксирован в компоненте «Практические навыки» (адаптация материалов, медиация), где доля педагогов, оценива-

ющих свои навыки как «достаточные» или «высокие», выросла с 35% до 78%. Внедрение стратегий:

1. *Целеполагание*: 95% участников разработали индивидуальные планы развития ПКК по SMART-критериям, интегрированные в их Индивидуальный план развития (далее – ИПР).

2. *Рефлексивные практики*: 82% педагогов начали вести рефлексивные дневники (электронные или бумажные), 76% отметили их высокую полезность для анализа собственных реакций и стереотипов. Проведено 12 рефлексивных супервизий сложных кейсов.

3. *Кейс-стади*: особую эффективность показал разбор региональных кейсов, например, «Конфликт на почве исторической памяти (ВОВ / депортация 1944) на уроке истории в многонациональном 9 классе» (СОШ №35, Севастополь). 91% педагогов признали метод кейсов наиболее полезным для формирования алгоритмов действий.

4. *Проектная деятельность*: в рамках программы разработано и частично апробировано 42 микропроекта. Например, «Интерактивная карта “Культурные традиции народов моего класса”» (5 кл., гимназия №1 им. Ушинского, Симферополь), «Цикл адаптированных заданий по русскому языку для учащихся-билингвов (крымскотатарский / русский)» (нач. школа, СОШ №22, Севастополь), «Родительский лекторий “Диалог культур в семье и школе”» (СОШ №3, Бахчисарай).

5. *Цифровые ресурсы*: активно использовался ресурс «Этнокультурный атлас Крыма» (85% участников), портал «Единое содержание общего образования» (раздел «Поликультурная школа» – 70%). 68% педагогов вступили в региональные профессиональные чаты по обмену методиками.

6. *Портфолио*: 100% участников начали формировать раздел «Поликультурная компетентность» в профессиональном портфолио.

Восприятие регионального компонента: 94% педагогов высоко оценили включение крымскотатарского культурно-исторического контекста (включая тему депортации и репатриации) и методик языковой адаптации заданий как критически важное для их практической работы. Отмечена востребованность конкретных примеров адаптации содержания (например, урок по Крымскому ханству).

Удовлетворенность и барьеры: общая удовлетворенность программой – 4.7 из 5 баллов. Основные выявленные барьеры для саморазвития ПКК вне программы: хроническая нехватка времени (87%), недостаточная поддержка администрации школы в реализации новых подходов (42%), эмоциональное выгорание (38%).

Полученные результаты апробации в СевИРО позволяют сделать следующие выводы и наметить направления дальнейшей работы:

1. Подтверждение эффективности стратегий: данные убедительно свидетельствуют, что предложенные стратегии саморазвития, реализуемые в рамках НПО, являются действенным инструментом повышения уровня ПКК педагогов Крыма и Севастополя. Наибольший практический выход показали проектная деятельность и работа с кейсами, непосредственно связанные с решением актуальных задач поликультурного класса. Цифровые ресурсы («Этнокультурный атлас Крыма») доказали свою востребованность как источники достоверной региональной информации.

2. Ключевая роль рефлексии и сообщества: высокая оценка рефлексивных практик и супервизий подтверждает тезис о НПО как рефлексивной среде. Обсуждение сложных, эмоционально заряженных региональных тем (например, депортация) в безопасной и поддерживающей обстановке учебной группы под руководством опытного модератора оказалось критически важным для преодоления личных барьеров и стереотипов, формирования установок уважения и эмпатии. Созданные в рамках программы профессиональные сети (чаты) стали ресурсом для продолжения обмена опытом и взаимопомощи.

3. Региональная специфика как фактор мотивации: исключительно высокий позитивный отклик на включение регионального (крымскотатарского) компонента и местных кейсов доказывает, что контекстуализация содержания НПО является мощным мотиватором для педагогов. Работа с «близкими», узнаваемыми ситуациями и культурными особенностями повышает релевантность обучения и готовность применять знания на практике.

4. Преодоление барьеров – задача системы: выявленные барьеры (время, поддержка администрации, выгорание) указывают на то, что эффективное развитие ПКК не может быть задачей только самого педагога. Требуется системная поддержка:

- на уровне школы: закрепление времени на саморазвитие в графике, создание методических объединений по поликультурному образованию, поддержка инициатив педагогов администрацией, включение критериев ПКК в систему внутреннего аудита и мотивации;
- на уровне НПО (ИРО, вузы): развитие программ психолого-педагогической поддержки (профилактика выгорания), консультирование администраций школ, продвижение успешных региональных практик;
- на уровне управления образованием: разработка и внедрение механизмов стимулирования школ, активно реализующих поликультурные подходы, обеспечение ресурсами (в т.ч. ставками тьюторов /медиаторов).

5. Необходимость дальнейших исследований: требуется углубленное изучение долгосрочного эффекта программ развития ПКК (отсроченная диагностика через 6–12 месяцев), а также исследования влияния уровня ПКК педагога на конкретные образовательные результаты учащихся (академические достижения, психологический климат в классе, социокультурная адаптация) в условиях Крыма и Севастополя.

Таким образом, на основе проведенного исследования можно сделать следующий научный вывод. Выполненное исследование подтверждает, что в условиях растущего культурного разнообразия образовательной среды развитие поликультурной компетентности педагога перестает быть факультативной задачей и становится требованием профессионального стандарта. Как показал анализ, непрерывное педагогическое образование выступает системообразующим механизмом этого процесса, трансформируясь из инструмента простой трансляции знаний в сложноорганизованную среду, которая стимулирует, направляет и поддерживает осознанное профессиональное саморазвитие педагога, что соответствует позиции Е.И. Хачикян и др. [13].

Теоретическая значимость работы заключается в контекстуализации структуры поликультурной компетентности для регионов с особой социокультурной динамикой, какими являются Крым и Севастополь, и в систематизации функций НПО, выходящих за дидактические рамки. Практическая ценность исследования подтверждена результатами апробации программы в Севастопольском институте развития образования. Эмпирические данные (рост самооценки педагогов с 42% до 89%, успешная реализация 42 микропроектов, активное использование региональных цифровых ресурсов) убедительно доказывают эффективность предложенной системы стратегий саморазвития. Наиболее действенными для формирования практических навыков и установок оказались проектные методы, рефлексивные практики и кейс-стади, встроенные в структуру НПО.

Как показало наше исследование, развитие поликультурной компетентности в рамках непрерывного образования реализованное через апробацию в СевИРО, представляет собой не линейный процесс, а циклическую модель рефлексивного практико-ориентированного роста. Выявленная эффективность проектных методов и кейс-стади подтверждает тезис М.П. Гурьяновой об обучении через опыт [2] и С.В. Терещенко о практической ценности кейсов [12]. Установленная востребованность регионального кон-

текста доказывает необходимость его учета в программах НПО. Полученные данные указывают на то, что дальнейшие исследования должны быть направлены на изучение долгосрочного влияния сформированной ПКК на образовательные результаты учащихся и на разработку механизмов институциональной поддержки педагогов.

Список источников

1. Антипова А.М., Серякова С.Б., Кирсанова К.Г. Стратегии реализации непрерывного педагогического образования: региональные модели // Наука и школа. 2023. №3. С. 107–119.
2. Гурьянова М.П. Обучение через опыт в профессиональной подготовке социальных педагогов // Социальная педагогика. 2018. №4. С. 39–45.
3. Иванько Н.А. Система образования в современной России: достижения и просчеты, задачи и пути решения // Знание. Понимание. Умение. 2023. №2. С. 24–36.
4. Инклюзивное образование и общество: стратегии, практики, ресурсы: материалы VI Международной научно-практической конференции (Москва, 20–21 октября 2021 г.) / под ред. С.В. Алехиной. М., 2021.
5. Корякина А.А., Пудова А.В. Межкультурная коммуникация в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №76-1. С. 181–183.
6. Ляшенко М.В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. №1. С. 53–73.
7. Морозова Г.К. Современные требования, предъявляемые к личности педагога // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. №40. С. 41–44.
8. Никифорова Н.С., Петрова Г.Б. Концепция мотивирующей модели непрерывного профессионального развития педагога в образовательной организации на основе индивидуальных образовательных маршрутов // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2023. №1(17). С. 93–99.
9. Осипова Л.В. Поликультурная подготовка педагога – актуальная проблема современной высшей школы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. №9(142). С. 45–50.
10. Салыгина И.А. Анализ результатов формирования профессионального сообщества обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №61-2. С. 168–173.
11. Стеценко И.А. Теоретические основы проектирования рефлексивной среды педагогического вуза // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2015. №2. С. 188–192.
12. Терещенко С.В., Загорская М.К. Европейский опыт применения метода кейсов в обучении студентов предпринимательству // Проблемы Науки. 2017. №5(87). С. 51–53.
13. Хачикян Е.И., Заборина М.А., Шаринская С.В. Формирование профессиональных компетенций современного педагога в системе непрерывного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2025. №86-3. С. 283–286.
14. Чам М.Ф., Минакова Л.Ю. Межкультурный коммуникативный тренинг и его роль в формировании межкультурной компетенции обучающихся иностранному языку // Вестник Томского государственного университета. 2022. №476. С. 208–219.
15. Якушина О.И. Культурное взаимодействие и перспективы реализации межкультурной коммуникации // Коммуникология. 2017. №6. С. 51–59.

* * *

1. Antipova A.M., Seryakova S.B., Kirsanova K.G. Strategii realizacii neprerывnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: regional'nye modeli // Nauka i shkola. 2023. №3. S. 107–119.
2. Gur'yanova M.P. Obuchenie cherez opyt v professional'noj podgotovke social'nyh pedagogov // Social'naya pedagogika. 2018. №4. S. 39–45.
3. Ivan'ko N.A. Sistema obrazovaniya v sovremennoj Rossii: dostizheniya i proshchety, zadachi i puti resheniya // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2023. №2. S. 24–36.
4. Inklyuzivnoe obrazovanie i obshchestvo: strategii, praktiki, resursy: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Moskva, 20–21 oktyabrya 2021 g.) / pod red. S.V. Alekhinoj. M., 2021.

5. Koryakina A.A., Pudova A.V. Mezhhkul'turnaya kommunikaciya v obrazovanii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. №76-1. S. 181–183.
6. Lyashenko M.V. Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti: osnovnye ponyatiya i problemy // Vestnik YuUrGU. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2019. №1. S. 53–73.
7. Morozova G.K. Sovremennye trebovaniya, pred'yavlyaemye k lichnosti pedagoga // Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. 2014. №40. S. 41–44.
8. Nikiforova N.S., Petrova G.B. Konceptiya motiviruyushchej modeli nepreryvnogo professional'nogo razvitiya pedagoga v obrazovatel'noj organizacii na osnove individual'nyh obrazovatel'nyh marshrutov // Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya. 2023. №1(17). S. 93–99.
9. Osipova L.V. Polikul'turnaya podgotovka pedagoga – aktual'naya problema sovremennoj vysshej shkoly // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. №9(142). S. 45–50.
10. Salygina I.A. Analiz rezul'tatov formirovaniya professional'nogo soobshchestva obucheniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. №61-2. S. 168–173.
11. Stecenko I.A. Teoreticheskie osnovy proektirovaniya refleksivnoj sredy pedagogicheskogo vuza // Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chekhova. 2015. №2. S. 188–192.
12. Tereshchenko S.V., Zagorskaya M.K. Evropejskij opyt primeneniya metoda kejsov v obuchenii studentov predprinimatel'stvu // Problemy Nauki. 2017. №5(87). S. 51–53.
13. Hachikyan E.I., Zaborina M.A., Sharinskaya C.V. Formirovanie professional'nyh kompetencij sovremennogo pedagoga v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2025. №86-3. S. 283–286.
14. Cham M.F., Minakova L.Yu. Mezhhkul'turnyj kommunikativnyj trening i ego rol' v formirovanii mezhhkul'turnoj kompetencii obuchayushchihsya inostrannomu yazyku // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. №476. S. 208–219.
15. Yakushina O.I. Kul'turnoe vzaimodejstvie i perspektivy realizacii mezhhkul'turnoj kommunikacii // Kommunikologiya. 2017. №6. S. 51–59.



The role of continuous education in the development of multicultural competence of teachers

The key role of continuous pedagogical education in the development of multicultural competence of modern teachers as the challenge response of globalization and cultural diversity of the educational environment is substantiated. The specific strategies of professional self-development of teachers, implemented in the context of continuous pedagogical education and focused on the development of knowledge, guidelines and practical skills for the efficient work in multicultural class, are considered.

The reflexive practices, work with cases, project-based methods and use of digital resources are paid special attention. It is concluded that continuous pedagogical education is both the source of knowledge and the support system for the conscious self-development of teachers in the multicultural aspect.

Keywords: *continuous pedagogical education, professional self-development, multicultural competence, cultural diversity, multicultural form, strategies of self-development, reflection.*

(Статья поступила в редакцию 10.11.2025)

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Конкретизировано понятие профессиональной субъектности педагога. В качестве ее основы выступают личностные смыслы и ценностное отношение к детям. Описана логика формирования ценностно-смыслового аспекта профессиональной субъектности на основе идеи динамики смысловых процессов личности Д.А. Леонтьева. Показана роль активных методов обучения при формировании ценностно-смыслового аспекта профессиональной субъектности педагога дошкольного образования.



Ключевые слова: субъектность, профессиональная субъектность, ценностно-смысловой аспект профессиональной субъектности, динамика смысловых процессов, активные методы обучения, педагог дошкольного образования.

Приоритетной задачей на этапе дошкольного детства является разностороннее развитие ребенка в соответствии с его возрастными особенностями. Данное положение актуализирует необходимость переосмысления роли профессиональных качеств личности педагога в выборе соответствующих методов и средств работы с детьми. В настоящее время необходимо не просто обеспечивать передачу детям знаний, развитие их умений и навыков, а создавать условия их «открытия». Это будет в полной мере соответствовать специфике дошкольного детства, где основополагающим видом деятельности является игра, а к способам познания окружающей действительности ребенком относятся культурные практики и экспериментирование.

Создание подобных условий требует от педагога сформированного осмысленного подхода к образовательному процессу. Именно в данном контексте большое значение приобретает профессиональная субъектность педагога дошкольного образования.

К теоретическим основам понимания субъектности относятся идеи С.Л. Рубинштейна [8] о человеке как субъекте деятельности и А.Н. Леонтьева о том, что основой отношения человека к миру является личностный смысл [6]. Б.Г. Ананьев [1] рассматривал субъектность как определенный уровень развития личности. В работе В.А. Петровского дается характеристика конкретным признакам субъектности, к которым относятся витальные и предметные проявления активности (характер отношений с миром, производство предметов культуры); общение, понимаемое как совместное создание общего смыслового пространства взаимодействия личностей; открытие собственного «Я» в процессе развития [7].

Согласно взглядам Е.Н. Волковой, личностная субъектность находит свое отражение в профессиональной деятельности, поэтому под профессиональной субъектностью мы будем понимать «отношение индивида к себе как к деятелю» [4, с. 4], которое задает специфику внешнего поведения. Подчеркивается, что основой профессиональной субъектности педагога являются ценностное отношение к воспитанникам и личностный смысл.

Применительно к области дошкольного образования, важно отметить, что профессиональная субъектность воспитателя в большей степени проявляется именно в субъект-субъектном общении (по Д.И. Фельдштейну), которое позволяет сформировать общее смысловое пространство взаимодействия (В.А. Петровский) и обеспечить пони-

мание ребенка как полноправного субъекта образования, что является основополагающим принципом дошкольного образования (Федеральная образовательная программа дошкольного образования).

Н.М. Боротко, рассматривая процесс субъектного становления индивида, обращает внимание на ценностно-смысловую сферу субъектности, где происходит взаимодействие двух взаимообусловленных процессов: «наделение ценностей смыслами и формулирование смыслов в ценности» [2, с. 13]. Это положение находит свою конкретизацию в идее динамики смысловых процессов Д.А. Леонтьева, которая представляет собой последовательный переход общественного смысла в личностно-значимый [5]: от смыслообразования и смыслоосознания до смыслостроительства.

Процесс смыслообразования понимается как процесс накопления знаний и представлений об общих смыслах и ценностях. Например, в рамках курса «Детская практическая психология» студенты знакомятся с теориями Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина и др., в чьих исследованиях поднимался вопрос значения игры для развития ребенка, самооценности детства и т.д. Изучение данных «всеобщих смыслов» позволит заложить основы ценностного отношения у будущего педагога к детству как основополагающему периоду развития личности.

Процесс смыслоосознания происходит за счет объяснения причин существования смысла и расширения смысловых контекстов, рефлексии. Так, в рамках семинарского занятия по детской психологии будущие педагоги не просто знакомятся с теорией Л.С. Выготского о значении игры в психическом развитии ребенка, они также анализируют ее важность через обращение к философским теориям и культурологическим аспектам. Это позволяет расширить понимание игры, уточнить ее место в развитии личности человека. В дальнейшем в процессе рефлексии будущий педагог дошкольного образования приходит к пониманию, что ценность игры обусловлена особенностями развития индивида.

Процесс смыслостроительства, если мы говорим о его формировании у студентов педагогических университетов, возможен в ситуации контакта с другим смысловым миром индивида – педагога высшего образования, деятельность которого соотносится с принятыми в педагогическом обществе высшими смыслами и ценностями. В итоге студент воспринимает себя как автора собственной педагогической деятельности и, осознав ценность игры, на практике применяет не традиционные методики проведения занятий, а реализует совместный проект образовательной деятельности, основу которого составляет игровое содержание. Только в данном случае, когда студент воспринимает себя как деятеля, мы можем говорить о сформированности у него профессиональной субъектности.

Самотрансцендентность личности (поиск смысла, выходящего за пределы собственного «Я») рассматриваем в качестве основы педагогической субъектности. В. Франкл считал самотрансцендентность основой понимания существования человека. Его идея заключается в том, что «человеческое бытие всегда ориентировано вовне на нечто, что не является им самим» [9, с. 6]. Относительно педагогической деятельности самотрансцендентность педагога понимается нами как сознательное стремление повлиять на развитие личности ребенка: приобщить его к смыслам и ценностям культуры, дать представление о нормах и способах взаимодействия с окружающим миром. Это становится возможным при условии трансформации общественных ценностей и смыслов в личностно-значимые уже на этапе овладения профессией будущими педагогами, когда у студента формируется отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Таким образом, теоретический анализ изложенных выше теорий позволяет нам сформулировать логику формирования профессиональной субъектности педагога дошкольного образования. Основанием является ценностное отношение студента к ребен-

ку, которое пока еще носит характер абстрактного, не реализованного в практической деятельности «общественного смысла» (по Д.А. Леонтьеву). Задачей профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования является осуществление переноса данного смысла в собственную педагогическую деятельность студентов через динамику смысловых процессов. Преодоление внутренних противоречий, возникающих в процессе практической подготовки, через осознание и выбор педагогического поступка и выступает механизмом развития ценностно-смыслового аспекта профессиональной субъектности.

Теория А.А. Вербицкого о контекстном обучении является обоснованием формирования профессиональной субъектности будущего педагога дошкольного образования, поскольку позволяет перейти от учебной деятельности (лекции) к квазипрофессиональной (деловые игры, кейсы) и к профессиональной деятельности (практика студентов). Полагаем, что в качестве методов формирования профессиональной субъектности студента стоит рассмотреть активные методы обучения, которые создают ситуации присвоения общественных ценностей через их личностное осмысление [3].

В соответствии с логикой формирования ценностно-смыслового аспекта профессиональной субъектности педагога дошкольного образования можно выделить ряд этапов и соответствующих методов активного обучения, которые направлены на развитие динамики смысловых процессов личности студента.

1. Этап исходной направленности студента на внешние ценности. Суть данного этапа заключается в том, чтобы инициировать у студента процесс смыслообразования. В качестве метода активного обучения наиболее актуальным будет метод проблемной лекции, где ценности профессии раскрываются через профессиональные дилеммы. Например, перед студентами можно поставить дилемму, часто возникающую в ходе практической подготовки: в педагогической теории ребенок воспринимается как субъект, однако на практике эта субъектность ребенка подменяется объектностью. В основном это проявляется в стремлении педагога «навести дисциплину» для всех без исключения. Возникает внутренний педагогический конфликт между стремлением использовать директивную форму общения и выбором личностно-ориентированной формы. Обсуждение подобных дилемм способствует началу личностного осмысления у студентов ценностей будущей профессии.

2. Этап динамики смысловых процессов личности (смыслообразование, смыслоосознание) характеризуется непосредственным формированием субъектности будущего педагога. Основным методом будет являться метод деловой игры, целью которой А.А. Вербицкий полагает формирование личности профессионала. Данный метод позволяет смоделировать типичные сложные ситуации, возникающие в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации. В них должны наиболее отчетливо проявляться противоположные мотивы, которые могут возникнуть у педагога. Так, в рамках семинара можно спроектировать следующую ситуацию: двое детей слишком заняты игрой и не обращают внимания на то, что остальные дети уже готовятся к проведению занятия. Студент, который в данной игре выполняет роль воспитателя, сталкивается с дилеммой выбора между субъектностью ребенка и ценностью режима для всей группы. В результате возникает внутреннее смысловое противоречие, решение которого способствует формированию профессиональной субъектности.

По итогам деловой игры необходимо провести рефлексию, которая будет направлена на анализ возникающего внутреннего противоречия, его причин и поиска педагогического решения. Это позволит осознать конфликтный смысл, который впоследствии станет основой смыслостроительства.

3. Этап проявления профессиональной субъектности (смыслостроительство). Проявление профессиональной субъектности наиболее отчетливо отмечается на заключительном этапе профессионального обучения, когда обучающийся может самостоя-

тельно проектировать и воплощать целостный педагогический процесс в дошкольной образовательной организации на основе усвоенных ценностей. Ключевым методом на данном этапе будет являться метод проектов, реализация которого осуществляется в ходе практической подготовки студентов. Цель данного метода – создание условий самостоятельного конструирования студентом профессиональной деятельности, что и будет показателем сформированности профессиональной субъектности. Например, в ходе практики студенту можно предложить выстроить педагогический процесс вокруг конкретного детского интереса в течение недели. Это продемонстрирует способность будущего педагога к смыслостроительству, станет результатом формирования его профессиональной субъектности.

Подводя итоги, важно отметить, что в данном исследовании был конкретизирован ценностно-смысловой аспект формирования субъектности будущего педагога дошкольного образования. К нему относим личностный смысл профессиональной деятельности студента и процесс присвоения общественных ценностей, характерных для уровня дошкольного образования (самоценность детства, признание ребенка полноправным субъектом образования), в личностно-значимые. В соответствии с выделенной нами логикой формирование ценностно-смыслового аспекта профессиональной субъектности будущего педагога в учебном процессе высшей школы осуществляется от актуализации исходной направленности студента на ценность детства через принятие данной ценности к проявлению профессиональной субъектности в ходе практической подготовки.

К перспективе дальнейшего исследования относим апробацию предложенных методов формирования ценностно-смыслового аспекта профессиональной субъектности будущего педагога дошкольного образования.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. М., 2010.
2. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: монография. Волгоград, 2001.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
4. Волкова Е.Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 1992.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. М., 1999.
6. Леонтьев А.Н., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Деятельность, сознание, личность. М., 2005.
7. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности: автореф. дис. ... д-ра псих. наук. М., 1993.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
9. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла: сборник. М., 1990.

* * *

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. M., 2010.
2. Borytko N.M. Pedagog v prostranstvah sovremennogo vospitaniya: monografiya. Volgograd, 2001.
3. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. M., 1991.
4. Volkova E.N. Sub'ektnost' kak integrativnoe svojstvo lichnosti pedagoga: avtoref. dis. ... kand. psih. nauk. M., 1992.
5. Leont'ev D.A. Psihologiya smysla: priroda, struktura i dinamika smyslovoj real'nosti. M., 1999.
6. Leont'ev A.N., Leont'ev D.A., Sokolova E.E. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. M., 2005.
7. Petrovskij V.A. Fenomen sub'ektnosti v psihologii lichnosti: avtoref. dis. ... d-ra psih. nauk. M., 1993.
8. Rubinshtejn S.L. Problemy obshchej psihologii. M., 1973.
9. Frankl V.E. Chelovek v poiskah smysla: sbornik. M., 1990.

***The axiological aspect of developing the subjectivity of future
teachers of preschool education***

The concept of professional subjectivity of teachers is specified. It is based on the personal meanings and values-based attitude towards children. The logic of development of the axiological aspect of professional subjectivity on the basis of the idea of dynamics of conceptual processes of personality by D.A. Leontyev is described. The role of active teaching methods in the process of developing the axiological aspect of professional subjectivity of teachers of preschool education is shown.

Keywords: *subjectivity, professional subjectivity, axiological aspect of professional subjectivity, dynamics of logical processes, active teaching methods, teacher of preschool education.*

(Статья поступила в редакцию 08.12.2025)

**А.С. ФЕТИСОВ,
М.А. ШЕВЦОВА**
Воронеж

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
В ОТНОШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Рассматривается актуальная проблема формирования ценностных ориентаций будущих педагогов как ключевого фактора их профессионального становления и ответа на вызовы современного общества: многозадачность, цифровизация, персонализация, поликультурность. На основе анализа современной научной литературы и нормативных документов выявляются сущность, структура, классификация ценностных ориентаций будущего учителя. Особое внимание уделяется условиям их формирования в процессе профессиональной подготовки студентов на основе обобщения практики ФГБОУ ВО «ВГПУ».

Ключевые слова: *ценностные ориентации, будущие педагоги, педагогическое образование, многозадачность, цифровизация, персонализация, поликультурность.*

Система образования, являясь социальным институтом развития общества, предъявляет высокие требования к личности педагога. В условиях переоценки социокультурных ориентиров именно учитель становится ключевой фигурой, транслирующей как знания, так и ценностные установки подрастающему поколению на основе личного примера и глубоких моральных убеждений. В этой связи формирование рефлексивной

системы профессионально-ценностных ориентаций у студентов педагогических вузов становится приоритетной задачей высшей школы. Данный процесс рассматривается далеко не спонтанным, а целенаправленным, педагогически управляемым компонентом профессионального становления [4; 11]. Актуальность обозначена потребностью общества и государства в педагогах, разделяющих и воплощающих в своей деятельности традиционные российские духовно-нравственные ценности. Фокус на духовно-нравственном воспитании личности закреплён в ряде нормативных документов, которые задают новый образ педагога как ключевой фигуры, профессионально влияющей на ценностно-смысловое становление подрастающего поколения:

1. Федеральный закон №685-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и статья 2 Федерального закона “О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» с ориентировкой профессиональной деятельности педагога на систему ценностей [23].

2. Указ Президента №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [20] и Указ Президента Российской Федерации №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» ориентируют на образ личности, воспитанной на основе ценностей [21].

3. Письмо Минпросвещения России «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»))» от 14.12.2021 направлено на формирование у будущих учителей системы профессионально значимых ценностей, что достигается через интеграцию предметной подготовки и педагогических дисциплин, развитие ценностно-смысловой сферы личности и ориентацию на социальные, культурные и нравственные потребности общества, становясь основой их мотивации и профессионального поведения [15].

4. Профессиональный стандарт «Педагог (профессиональная деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н (ред. от 05.08.2016)) определяют ценностные ориентиры через описание трудовых функций и обобщённых трудовых функций, которые базируются на профессиональных ценностях-ориентирах на социальную справедливость, честность, уважение к личности, доверие и приверженность делу образования [16].

5. «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» закрепляет формирование ценностных ориентаций как отдельную задачу и неотъемлемую часть воспитательной направленности всего педагогического образования для осознания высокой социальной миссии педагога в обществе, который разделяет базовые ценности [8].

6. Основные векторы образовательной стратегии России на период до 2036 года с видением до 2040 года, обсужденные в Госдуме в феврале 2025 года, являются ответом на ключевые политические, технологические и культурные тенденции, а стержневые идеи новой стратегии, по мнению министра просвещения Сергея Кравцова, базируются на традиционных ценностях и защите учительского сообщества (укрепление воспитательной роли школы и повышение престижа профессии учителя) [9].

7. Профессиональные стандарты ФГОС 44.03.01 «Педагогическое образование», ФГОС 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» связывают профессиональную деятельность будущего педагога с процессом формирования системы ценностей через общепрофессиональные компетенции ОПК-1, ОПК-4. Анализ обновлённых федеральных государственных образовательных стандартов разного уровня (ФГОС ДОО, ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО) показывает, что каждый

стандарт направлен на обеспечение «духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся», а также описывает требования «к результатам системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок» [22]. Требования профессиональных стандартов синхронизированы со школьным образованием и системой воспитания для нарастания аксиологических оснований педагогической деятельности [2]; необходимостью преодоления ценностного разрыва между личными, профессиональными и общественно-государственными ориентирами в сознании будущего учителя, что вызывает отток молодежи из профессии [27].

Целью статьи является теоретический анализ и обобщение современных научных представлений о процессе формирования ценностных ориентаций будущих педагогов в отношении профессиональной деятельности, а также выявление эффективных условий их формирования, апробированных в практике ФГБОУ ВО «ВГПУ».

Анализ понятия «педагогическая деятельность», которая является профессиональной для будущих учителей, раскрывается через призму нескольких ключевых подходов, каждый из которых акцентирует различные аспекты профессии учителя. Личностно-деятельностный подход фокусируется на внутренних ресурсах педагога как субъекта деятельности с присущими ему профессионально важными качествами, позволяющими моделировать его профессиональный портрет и траекторию развития (Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина и др.). Системно-мыследеятельностный подход (О.С. Анисимов, А.А. Деркач, Н.А. Масюкова, П.Г. Щедровицкий и др.) трактует труд учителя как полифункциональную систему, объединяющую педагогическую, управленческую, проектную, исследовательскую и методическую деятельности, которые находят свое отражение в профессиональной квалификации. Деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) рассматривает профессиональную деятельность как основу для развития и самореализации педагога, важным условием продуктивности этого процесса признается его творческий уровень (Ю.Н. Кулюткин), что выводит деятельность за пределы рутинного воспроизводства [14, с. 110]. В научной литературе педагогическая деятельность является ведущим условием и контекстом для формирования и коррекции ценностных ориентаций, где происходит их осмысление и интеграция в индивидуальный стиль будущей работы педагога [4; 27]:

- по форме представляет синтез учебно-познавательной, научно-исследовательской, проектной, социально-ориентированной (в т.ч. волонтерской) и собственно профессиональной (учебные и производственные практики) [25; 29];
- по содержанию направлена на решение постепенно усложняющихся профессионально-имитационных и реальных задач: от анализа педагогических ситуаций и разработки фрагментов уроков к самостоятельному планированию и проведению учебно-воспитательной работы в школе [11];
- по цели – не просто освоение компетенций, а становление целостной профессиональной позиции, включающей ценностно-смысловое отношение к будущей работе в соответствии с государственными и общественными ожиданиями [8; 20].

Ценностный аспект педагогической деятельности отмечен С.И. Масловым и Т.А. Масловой, которые предлагают развернутую классификацию профессиональных ценностей, включающую: гуманистические ценности (ученик, детство, уникальность личности); профессионально-нравственные ценности (добро, справедливость, профессиональный долг, патриотизм); ценности творческой самореализации (совершенствование способностей, самосовершенствование); интеллектуальные ценности (истина, знание, творчество); социальные ценности (общение, корпоративность, традиции); эстетические ценности (красота, гармония) [12].

Так, педагогическая деятельность предстает в научном дискурсе как многомерный феномен: от внутренних качеств субъекта и структуры его труда до фундаментальных

ценностных оснований, определяющих смысл профессии. Это специально организуемая, рефлекслируемая деятельность студентов педагогических направлений подготовки, моделирующая и апробирующая ключевые компетенции учителя в условиях вузовского обучения и педагогических практик, направленная на присвоение норм, ценностей, технологий и опыта педагогической профессии.

Целесообразно рассмотреть междисциплинарные трактовки категории «ценность». Социологический подход определяет ценности как социально одобряемые и разделяемые представления, которые функционируют в качестве социальных норм, а, воплощаясь в конкретных целях и средствах деятельности, направляют выбор человека и способствуют интеграции общества [5]. Психологическая перспектива связывает ценности с внутренним миром личности, т.к. они лежат в основе формирования убеждений и идеалов, определяют целеполагание и восприятие мира, регулируя деятельность и поведение индивида [10].

Разводя понятия «ценностный ориентир» и «ценностная ориентация», Н.А. Семёнова и А.А. Никитин подчеркивают, что ценностный ориентир – это компонент, формирующий мировоззрение и задающий общее направление личности. Ценностная ориентация есть субъективное отношение личности к этим ценностям, процесс их личностного принятия. Следовательно, термин «ценностные ориентиры» уместен при обсуждении самих ценностей, норм и установок, а «ценностные ориентации» – когда речь идет об их субъективной оценке и деятельностном присвоении. Обобщая, можно определить ценностные ориентации будущих учителей как ключевой элемент структуры личности, интегрирующий ее мотивационные установки, потребности и интересы, определяющие отношение к жизни, другим людям и выбор деятельности на основе усвоенных норм [17].

Проблематика, связанная с изучением ценностных ориентаций, исследована в трудах Т.К. Ахаян, З.И. Васильева, Ю.Б. Дроботенко и др., где каждый из авторов предлагает свой подход к структурированию системы ценностей педагога [25]. Их формирование средствами разнообразных стратегий осуществляется благодаря аксиологическому подходу в образовании (А.В. Кирьякова), на основе личностно-развивающего образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.А. Якиманская), в ходе «педагогической поддержки» (О.С. Газман), через концепцию воспитательной системы, управления развитием личности и педагогического события (В.А. Караковский, Л.И. Новикова) и др. [18].

Вслед за И.Г. Харисовой и др. [26] в качестве методологической основы исследования ценностных ориентаций будущих педагогов избрали концепцию системогенеза В.Д. Шадрикова [19], где профессиональная деятельность педагога понимается как интегративная модель, включающая следующие структурные компоненты: представления о целях деятельности, профессиональных функциях, профессионально важных качествах, нормативных условиях труда, а также о ее личностном смысле. Именно последний задает систему ценностей как фундаментальных ориентиров, детерминирующих цели, содержание и средства профессиональной деятельности. Данная модель позволяет сделать вывод о том, что педагог осуществляет свою деятельность, основываясь на осознанных и принятых им ценностных ориентирах, которые оказывают существенное воздействие на качество решения образовательных и воспитательных задач.

Ценности профессиональной деятельности представляют собой сложившуюся систему внутренних установок, обеспечивая устойчивость и преемственность конкретного типа профессионального поведения. Данное понятие характеризуется рядом ключевых признаков: значимость, нормативность, полезность, необходимость и целесообразность. При этом профессионально-педагогические ценности носят динамичный и исторически изменчивый характер, отражая, по выражению А.В. Кирьяковой, «установку

конкретной исторической эпохи» [7]. Классификация педагогических ценностей в отечественной науке проводится по двум ведущим основаниям [25; 29].

I. По масштабу существования (уровневая иерархия):

1. *Личностно-педагогические ценности*: индивидуальные мировоззренческие ориентиры педагога (гуманизм, установка на саморазвитие и творчество). Необходимо их соотнесение с ценностями педагогической профессии через вводные курсы, психолого-педагогические тренинги и тьюторское сопровождение на 1 курсе обучения, когда важно создать ситуацию осознанного профессионального выбора.

2. *Социально-педагогические ценности*: общественные нормы и представления о роли, статусе и миссии педагога. Углубление понимания профессиональных ценностей, развитие способности к их анализу и рефлексии происходит на 2–3 курсе обучения в процессе изучения профильных дисциплин и прохождения первых практик. Эффективна организация проблемных семинаров и методических мастерских.

3. *Профессионально-групповые ценности*: корпоративные нормы, регулирующие деятельность внутри конкретных образовательных институтов. На завершающем этапе (4–5 курсы обучения) ведущей становится задача интеграции ценностных ориентаций в целостную профессиональную позицию, подготовки к самостоятельной деятельности. Здесь важна научно-исследовательская работа по ценностной проблематике, анализ собственного опыта, проектирование своей будущей работы с ценностных позиций.

II. По ориентирам деятельности (функциональная классификация, по В.А. Ядову) [32]:

1. *Ценности-идеалы*: философско-мировоззренческие основания профессии, представления о ее высокой общественной значимости.

2. *Ценности-нормы*: базовые профессиональные и этические установки (например, гуманизм, уважение прав).

3. *Ценности-цели*: стратегические ориентиры, закрепленные в образовательной политике и нормативных документах.

4. *Ценности-средства*: установки, характеризующие инструментальную компетентность педагога (гибкость, готовность к саморазвитию и профессиональной кооперации).

Формируются ценностные ориентации целенаправленно в информационно-образовательной среде педагогического вуза под влиянием учебной, проектной, практической и внеучебной деятельности, а также через личностный пример преподавателей [1; 18]. Они представлены:

- структурными компонентами: когнитивный (знание ценностей), эмоционально-оценочный (принятие ценностей) и поведенческий (готовность к реализации ценностей) [11; 25; 29];

- содержательным ядром в виде ценности служения, развития личности обучающегося, ответственности, коллективизма, профессионального роста, патриотизма и социальной миссии [3; 24; 26];

- смысловым ориентиром профессионально-личностного самоопределения, основой профессиональной позиции и мотивации [27; 28].

На основе проведенного анализа, а также вслед за Н.В. Чекалевой, определим ценностные ориентации будущего педагога как сложное, многоуровневое образование личности, интегрирующее общественные идеалы, смысло-жизненные установки и конкретные нормы поведения. В профессиональном контексте они трансформируются в профессиональные ориентации, определяющие избирательное отношение педагога к своей профессии, ее целям, средствам, результатам и регулирующие его профессиональное поведение [28]. Это личностное образование формируется в процессе профессиональной подготовки и представляет собой систему устойчивых, осознанных и эмоционально

пережитых отношений будущего учителя к педагогической профессии, ее целям, средствам, результатам и социокультурной миссии, выступающее внутренним регулятором его профессионального поведения и становления.

Особую значимость в современном российском контексте приобретает интеграция в профессиональное сознание студента педагогического вуза традиционных российских духовно-нравственных ценностей [20], их формирование выступает не как отдельное направление, а как сквозной принцип, пронизывающий все содержание педагогического образования. Патриотические ценности рассматриваются как часть системы профессионально важных качеств педагога, проявляющихся в уважении к истории и культуре своей страны, готовности к их передаче подрастающему поколению [3; 24; 29].

Несмотря на достаточную разработанность заявленной темы, вырисовываются социокультурные тенденции, меняющие профессиональные ценностные ориентации, к которым отнесем многозадачность, цифровую трансформацию, персонализацию, поликультурность. Ключевым ответом на вызовы нестабильности становится профессиональная *многозадачность* учителя. Она дополняет его ценностные основы следующим образом: социально-педагогические – готовность гибко принимать разные роли (наставник, модератор и др.) для решения локальных задач; профессионально-групповые – ориентация на непрерывное профессиональное образование на основе эвтагогики, включая освоение микроквалификаций; личностные – активность в освоении образовательного пространства, системное мышление и мотивированность для решения неожиданных проблем [25, с. 17].

Вызовы *цифровизации* требуют формирование цифровой культуры и этики как новой ценности педагогической профессии [28]. Актуализируются ценности гибкости, адаптивности, цифровой этики, сетевого взаимодействия, при этом обостряется противоречие между технократическими и гуманистическими ориентирами [4]. Социально-педагогические ориентации акцентируются на равном доступе к цифровым ресурсам и признании ценности гибридных форматов обучения. Профессионально-групповые – на принятии новых условий работы, готовности к ролям тьютора, модератора и т.п. в цифровой среде. Личностно-педагогические – на позитивном отношении к цифровым инструментам и установке на саморазвитие в условиях цифровой трансформации.

Под влиянием идей *персонализации* фокус смещается с унификации на уникальность ученика, а деятельность педагога переосмысливается как творческий процесс, главным смыслом которого становится поддержка индивидуального развития, считает Е.И. Казакова [6]. На основе идей персонализированного обучения трансформируются ключевые ориентации педагога. Социально-педагогические ориентации смещаются в сторону признания уникальности каждого обучающегося. Ценностным становится отношение к ребенку как к активному субъекту, познающему и преобразующему себя, а не как к пассивному получателю знаний. Профессионально-групповые ориентации переориентируются на понимание педагогической деятельности как креативной и инновационной практики. Ее смысл видится в создании условий для индивидуальной образовательной траектории и поддержке самостоятельности ученика. Личностно-педагогические ориентации преобразуются через обретение личностного смысла в профессиональной деятельности. Ценностью становится самореализация педагога в роли фасилитатора и наставника, который помогает раскрывать потенциал каждого.

Поликультурность информационно-образовательной среды вуза требует перестройки социальных целей будущего учителя, его профессионального инструментария и личностных установок согласно нормативным документам и «включают подготовку студентов к работе с различными категориями детей: лица с ограниченными возможностями здоровья, одаренные дети, работа с полиэтническим, поликонфессиональным составом обучающихся и др.» [8]. Социально-педагогические ценностные ориентации трансформируются от идеи универсального подхода к ценности построения инклюзив-

ной образовательной среды, что предполагает признание культурного и социального разнообразия контингента; понимание школы как микросоциума, отражающего многонациональность российского государства, осознание своей роли в воспитании взаимного уважения и гражданской солидарности среди всех групп обучающихся; формирование установки на предупреждение конфликтов через поликультурную медиацию, что особенно значимо в условиях роста сложности социальных взаимодействий, отмеченных в исследованиях [13; 30]. Профессионально-групповые сдвигаются от узкопредметной компетентности к ценности владения специальными технологиями для работы с разнообразием. Ключевыми становятся ценность профессиональной кооперации, ценность методической грамотности в области поликультурного и инклюзивного образования, ценность роли учителя-поликультурного медиатора, способного конструктивно разрешать недопонимание и выстраивать диалог с детьми, родителями, коллегами. Личностно-педагогические сконцентрированы в ценностях культурной эмпатии и открытости, саморазвития и преодоления личных стереотипов, устойчивости к неопределенности в сложных коммуникативных ситуациях, что является прямым отражением личностной зрелости педагога. Так, поликультурность требует системной перестройки ценностей: от признания разнообразия через овладение специальными технологиями к личностной готовности быть специалистом в многокультурной среде.

Вместе с позитивными тенденциями, меняющими содержание профессиональных педагогических ориентаций, наблюдаются и негативные, например, их деформация под влиянием потребительских установок и информационного шума. В современном российском общественном сознании формируется мировоззренческий раскол. В нем противостоят друг другу две основные тенденции: капиталистическая, стремящаяся к трансформации сложившегося историко-культурного ландшафта и отходу от традиционных духовно-нравственных оснований культуры, имеющих многовековую историю; и базирующаяся на традиционных ценностях, которая выступает оппонентом материалистическому мировоззрению [13]. К таким ценностям относятся «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [20]. Указанные ценности определяют ценностные ориентации будущего педагога и являются критериями сформированности их структурных компонентов вместе с общественным мнением о том, что главной мотивацией для педагога служит его внутреннее призвание и ценностные ориентиры, а не внешние факторы в виде дохода или статуса.

Разрыв между знанием ценностей и их реальным воплощением в поведении и профессиональных действиях будущих педагогов может быть также обозначен негативным моментом в подготовке учителей. Выпускники педвузов, успешно освоив программу и получив компетенции, оказываются не готовы к реальной работе в школе, поскольку у них не сформировалась профессиональная идентичность, по мнению Н.И. Чуркиной [29].

Преодоление этих проблем видится в реализации системного подхода, закрепленного в Концепции подготовки педагогических кадров до 2030 года. Предполагается обновление содержания программ, усиление воспитательной компоненты, развитие партнерства с базовыми школами, внедрение новых оценочных процедур, фиксирующих ценностные ориентации на основе внедрения «единых подходов к процессу воспитания и результатам формирования социальной ответственности личности, гуманитарных, духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей педагогического образования» [8].

Представим условия по формированию рассматриваемого явления, которые опираются на результаты длительного наблюдения и системного анализа учебно-воспитательного процесса на базе педагогического вуза. Согласно рабочей программе воспитания ФГБОУ ВО «ВГПУ» (<http://www.vspu.ac.ru/sveden/document>), будущий учитель осваивает профессию через отношение к педагогике как к призванию на основе этики учителя, ответственности, творчества, служения обществу.

1. *Создание воспитывающей информационно-образовательной среды вуза* [27]. Внеучебная деятельность, студенческое самоуправление, культурно-исторические проекты, встречи с выдающимися педагогами-практиками формируют эмоционально-ценностный фон, способствующий принятию профессиональных норм и идеалов [3]. В этом случае ценности усваиваются не через инструкции, а через целостный жизненный опыт на основе живого проживания ценностей. Ведущая роль отводится субъектно-социальному компоненту среды, согласно классификации В.А. Ясвина [33], где каждый представитель транслирует единые корпоративные ценностные ориентиры, являющиеся «ядром» педагогического этоса, а не противоречит друг другу [25, с. 38–40]. Так, профессорско-преподавательский состав вуза выполняет интегральную роль, будучи одновременно носителем, транслятором и организатором усвоения ценностей, являясь ключевым звеном в превращении формального обучения в профессионально-личностное становление будущего учителя, исключая попытки манипуляции молодыми людьми.

2. *Переход познавательного интереса к предмету в профессиональный интерес к педагогической профессии* на основе ценностных ориентаций как новообразования юношеского возраста, которые выстраиваются в систему и обретают форму направленности личности [18, с. 24]. Познавательный интерес приводит человека в педвуз, среда которого актуализирует ценностные вопросы. Присвоенные ценности углубляют и перестраивают интерес, делая его профессионально направленным, тем самым мотивируя будущих педагогов к дальнейшему ценностно-смысловому саморазвитию. Только в этом случае интерес становится основой для устойчивой профессиональной идентичности, а не остается нейтральным «нравится учиться». Это прямой ответ на проблему 80% первокурсников, не видящих себя в профессии при регулярных первичных опросах, ключ к которой лежит в организации соответствующей среды, где происходит встреча интереса с ценностью и их последующий синтез.

3. *Ценностно-ориентированная направленность и системность образовательного процесса*. Формирование ценностей должно быть встроено в логику всех учебных дисциплин и видов практик, отражено в рабочих программах и фондах оценочных средств [1]. Именно поэтому современные дидакты настаивают вернуть в учебные планы мировоззренческую и общекультурную подготовку наших учителей в рамках изучения философии, истории, культурологии, русского языка и литературы [2], где учебный материал является «показом ценностных ориентаций личностей, творивших историю, создававших культурные ценности, обеспечивших достойное место нашей страны в мировом культурном пространстве» [18]. По-прежнему педпрактика – это апробация усвоенных ценностей в реальных профессиональных ситуациях, их коррекция и закрепление [25; 29]. А.М. Ходырев в исследовании выявил различия в ценностно-смысловых основаниях у студентов педагогических и непедagogических специальностей: у будущих педагогов в большей степени выражена ориентация на альтруистические и социально-значимые ценности профессиональной деятельности, что указывает на избирательность студентов педагогических направлений подготовки [27].

4. *Использование дискурсивных ресурсов вербализации ценностей и смыслов педагогической профессии, ответственности перед подрастающим поколением за судьбу Родины, антиценностей*. Диалог-обмен мнением, личностно развивающая ситуация В.В. Серикова (ситуации «открытия самого себя», «принятие нового

смысла», «самопреодоления», «постановки перед собой новой цели» и др.) [18], проговаривание / прописывание / понимание ценностей на основе «нарратива», поиск дефиниций ценностей и их компаративная интерпретация, в том числе и в других культурах. Все это способствует проявлению собственной позиции и смыслообразованию ценностных ориентаций. Нарратив предполагает рассказывание историй или их пересказ во всем разнообразии своих проявлений, а также является эмпирическим методом исследования ценностных ориентаций будущих педагогов [25, с. 46–48].

Так, в 2023 году факультетами ФГБОУ ВО «ВГПУ» был проведен Конкурс творческого эссе «Учить. Вдохновлять. Развивать» в честь Года педагога и наставника в рамках предмета «Методика обучения и воспитания» среди первокурсников, который показал сдвиг ценностей от приоритета эрудиции и знания своего предмета к ожиданию личностных качеств – доброжелательности, открытости, чувства юмора и умения общаться, последовательности, ответственности. Учитель сегодня должен быть поддерживающим наставником, чутким помощником, вселяющим веру в учеников. В профессиональном плане студенты отмечали разностороннюю развитость: как знание своего предмета, так и способность увлечь им.

5. *Событийность насыщенностью студенческой жизнью педагогического вуза через ценностно-смысловые события учебной и внеучебной деятельности*, запоминающиеся необычной формой «открытий» и «поступков», постановкой и достижением значимых целей в профессиональной деятельности и др. [18]. К числу таких мероприятий, проводимых в ФГБОУ ВО «ВГПУ», можно отнести:

- Клуб интересных встреч «Маяки» выполняет воспитательную функцию, способствуя нравственному, гражданско-патриотическому и культурному становлению будущих педагогов. В основе его работы лежат встречи с выдающимися жителями г. Воронежа, приуроченные к памятным датам и событиям России и Воронежского края. Интерактивные форматы проведения создают атмосферу неформального общения, обеспечивая высокую эмоциональную вовлеченность студентов и переход от пассивного восприятия к активной познавательной позиции. Это позволяет всесторонне обсуждать значимые темы и способствует осознанному усвоению духовно-нравственных ценностей.

- Фестиваль «Моя малая Родина» для первокурсников. Его цель – укрепление национальной идентичности, приобщение к традиционным ценностям и гражданско-патриотическое воспитание через осмысление значения «малой Родины». Участие возможно как индивидуальное, так и командное. Фестиваль включает номинации: «Мой дом», «Моя семейная династия», «Мой населенный пункт», «Традиции», «Святые и памятные места», «Выдающиеся земляки».

- Ежегодные конкурсы: конкурс чтецов «Лицейская осень», посвященный поэзии А.С. Пушкина и приуроченный ко Дню лицеиста (19 октября); конкурс военно-патриотической песни «Музыкальный февраль»; конкурс осмысленного чтения (для будущих педагогов, организуемого Российской академией образования); конкурс сочинений «Моя педагогическая династия» и т.д. Они направлены на их духовно-нравственное развитие, обогащение речи, формирование интереса к чтению и пониманию классической литературы. Участие в конкурсах раскрывает творческий потенциал студентов, способствуя их культурному и интеллектуальному росту.

- Научно-практические конференции, семинары, круглые столы по вопросам сохранения исторической правды и памяти, патриотического воспитания, в том числе средствами преподаваемого предмета.

6. *Созидательность социально-значимой профессиональной деятельности*, в которой складывается установка на служение Родине, помощи окружающим средствами изучаемого предмета на примере программы «Обучение служением» на основе прак-

тико-ориентированного, проектно-исследовательского обучения, научно-технического творчества. Социально-значимая деятельность ориентирована на вовлечение будущих педагогов в реальную работу с обществом, цель которой выйти за рамки аудиторного обучения, выстраивая сотрудничество с социальными партнерами для реализации проектов. Студенты участвуют в организации и проведении воспитательных и научных мероприятий, как в роли исполнителей, так и руководителей.

Актуальными направлениями для формирования ценностных ориентаций в отношении профессиональной деятельности можно указать: «обучение ИКТ-грамотности, иностранным языкам пожилых людей с целью профилактики когнитивных расстройств (на базе центров социальной защиты); организация книжных клубов с целью популяризации чтения на родном и / или иностранном языке; методическое сопровождение старшеклассников в реализации проектов на основе междисциплинарных инициатив (выполнение индивидуального итогового проекта старшеклассниками в школах); сопровождение иностранных студентов в поликультурной образовательной среде вуза; решение социальных задач в области инклюзивного образования (Благотворительный Фонд помощи сиротам, малоимущим и инвалидам «Милосердие»); образовательная поддержка детей из замещающих семей (АНО «Ресурсный центр организации добровольческой деятельности “Волонтеры добра”»); воспитание гражданско-патриотических качеств в детско-молодежной среде (ВУВК им. А.П. Киселева и др.); здоровьесберегающая деятельность обучающихся (ГБУ ДО ВО «ЦИКДиМ» «Кванториум»; школы г. Воронежа) и др.» [31].

Формирование ценностных ориентаций будущих педагогов представляет собой целенаправленный, многоуровневый процесс, интегрированный во все компоненты профессиональной подготовки. Исследование подтверждает, что его эффективность обеспечивается не отдельными методами, а целостной воспитывающей средой университета, где учебная, практическая, проектная и внеучебная деятельности образуют единый контекст для личностно-смыслового становления. Ключевыми условиями успешности этого процесса становятся аксиологическая насыщенность образовательной среды и личный пример преподавателей; системная интеграция ценностного компонента в учебные дисциплины и практики; использование дискурсивных и событийных технологий, инициирующих рефлекссию и смыслопорождение; ориентация на социально-значимую профессиональную деятельность. Перспективу исследования составляет разработка диагностического инструментария для оценки динамики ценностных ориентаций будущих педагогов и изучение долгосрочных эффектов предлагаемой системы условий в реальной профессиональной деятельности выпускников педагогического вуза.

Список литературы

1. Алдошина М.И., Фарафонова И.В., Фетисов А.С. Особенности формирования профессиональных ценностей будущих педагогов в университете // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №83-1. С. 10–13.
2. Васильева О.Ю., Басюк В.С., Казакова Е.И. Традиционные ценности современного российского педагогического образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20. №4. С. 4–17.
3. Гукаленко О.В., Вагнер И.В., Сериков В.В. Формирование у обучающихся общеобразовательной организации традиционных российских ценностей: тенденции, проблемы, условия // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1. №2(104). С. 63–74.

4. Диких Э.Р. Изменения профессиональных ценностей педагога в современных условиях развития общества. [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №81-2. С. 237–240.
5. Елишев С.О. Изучение понятий «ценность», «ценностные ориентации» в междисциплинарном аспекте // Ценности и смыслы. 2011. №2(11). С. 82–96.
6. Казакова Е.И. Школа развития личностного потенциала // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2022. №3. С. 3–9.
7. Кирьякова А.В. Теория ценностей – методологический базис аксиологии образования. [Электронный ресурс] // Аксиология и инноватика образования. 2010. №1. URL: <http://www.openport.ru/axiology/docs/3/3.pdf> (дата обращения: 05.01.2026).
8. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года утверждена Решением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. №1688-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/acts/files/1202207010040.pdf> (дата обращения: 05.01.2026).
9. Кравцов С.С.: «Фокус всех мероприятий Стратегии должен быть сконцентрирован на учителе и ученике». [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/9410/sergey-kravcov-fokus-vseh-meropriyatiy-strategii-dolzhen-byt-skonzentrirovann-na-uchitele-i-uchenike/> (дата обращения: 05.01.2026).
10. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. №4. С. 15–26.
11. Лозован Л.Я., Елькина О.Ю. Формирование профессиональной направленности и ценностных ориентаций будущих педагогов // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. №4. С. 295–301.
12. Маслова С.И., Маслова Т.А. Аксиологический подход в педагогике // Известия Тульского государственного университета. 2013. №3-2. С. 202–212.
13. Новоселов М.Н., Новоселова С.Н. Суверенитет образовательного пространства Российской Федерации: сущность, вызовы, решения // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. №4. С. 48–66.
14. Педагогическая деятельность в современном образовательном пространстве: коллективная монография / под ред. Н.Г. Миловановой. Тюмень, 2021.
15. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 №А3-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)). [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napravlenii/> (дата обращения: 05.01.2026).
16. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. №544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 05.01.2026).
17. Семенова Н.А., Никитин А.А. Ценностно-смысловые ориентиры будущих педагогов: анализ понятий и обзор исследований на современном этапе // Ped.Rev. 2024. №6(58). С. 154–169.
18. Сериков В.В. Ценностно-смысловые аспекты воспитания гармонично развитой личности на основе традиционных российских ценностей // Приобщение учащихся к традиционным российским ценностям в ходе внеурочной деятельности: методология и практика: сборник докладов и тезисов участников круглых столов на тему: «Психолого-педагогические технологии внеурочной и просветительской деятельности в общеобразовательной школе» в рамках IV Всероссийского научно-образовательного форума с международным участием. М., 2022. С. 18–27.
19. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т. Т. I: Системогенез профессиональной и учебной деятельности / под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Ярославль, 2017.
20. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 06.01.2026).

21. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 год». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 05.01.2026).
22. ФГОС. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 06.01.2026).
23. Федеральный закон от 25.12.2023 №685-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 2 Федерального закона». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202312250094> (дата обращения: 05.01.2026).
24. Фетисов А.С. Патриотические ценности в системе профессионально важных качеств будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2025. №3(144). С. 66–74.
25. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: методические рекомендации / О.И. Березкина, Э.Р. Диких, Ю.Б. Дроботенко. Омск, 2023.
26. Харисова И.Г., Макеева Т.В., Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Выявление ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства // Science for Education Today. 2021. Т. 11. №5. С. 7–26.
27. Ходырев А.М. Особенности развития ценностно-смысловых ориентиров в профессионально-личностном становлении преподавателей вузов педагогических и непдагогических специальностей // Ярославский педагогический вестник. 2025. №4(145). С. 8–17.
28. Ценностно-смысловые ориентиры деятельности педагога в условиях цифрового общества: монография / под ред. Н.В. Чекалевой. Омск, 2022.
29. Чуркина Н.И. Методология формирования ценностных ориентаций будущих учителей на разных этапах профессиональной подготовки // Вестник Омского государственного педагогического университета. Серия: Гуманитарные исследования. 2023. №4(41). С. 220–225.
30. Шевцова М.А. Формирование поликультурно-медиативной компетенции будущего учителя // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2025. №2. С. 96–99.
31. Шевцова М.А. Теоретико-методологические обоснования реверсивной модели формирования профессионально важных качеств будущих педагогов средствами программы «Обучение служением» // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. №12. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.30853/ped20250235> (дата обращения 05.01.2026).
32. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Диспозиционная концепция. М., 2013.
33. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

* * *

1. Aldoshina M.I., Farafonova I.V., Fetisov A.S. Osobennosti formirovaniya professional'nyh cennostej budushchih pedagogov v universitete // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2024. №83-1. S. 10–13.
2. Vasil'eva O.Yu., Basyuk V.S., Kazakova E.I. Tradicionnye cennosti sovremennogo rossijskogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. T. 20. №4. S. 4–17.
3. Gukalenko O.V., Vagner I.V., Serikov V.V. Formirovanie u obuchayu-shchihsya obshcheobrazovatel'noj organizacii tradicionnyh rossijskih cennostej: tendencii, problemy, usloviya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2025. T. 1. №2(104). S. 63–74.
4. Dikih E.R. Izmeneniya professional'nyh cennostej pedagoga v sovremennykh usloviyah razvitiya obshchestva. [Elektronnyj resurs] // Problemy so-vremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. №81-2. S. 237–240.
5. Elishev S.O. Izuchenie ponyatij «cennost'», «cennostnye orientacii» v mezhdisciplinarnom aspekte // Cennosti i smysly. 2011. №2(11). S. 82–96.
6. Kazakova E.I. Shkola razvitiya lichnostnogo potentsiala // Upravlenie kachestvom obrazovaniya: teoriya i praktika effektivnogo administrirovaniya. 2022. №3. S. 3–9.

7. Kir'yakova A.V. Teoriya cennostej – metodologicheskij bazis aksiolo-gii obrazovaniya. [Elektronnyj resurs] // Aksiologiya i innovatika obrazova-niya. 2010. №1. URL: <http://www.orenport.ru/axiology/docs/3/3.pdf> (data obrashche-niya: 05.01.2026).
8. Koncepciya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda utverzhdena Resheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 iyunya 2022 g. №1688-r. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/acts/files/1202207010040.pdf> (data obrashcheniya: 05.01.2026).
9. Kravcov S.S.: «Fokus vsekh meropriyatij Strategii dolzhen byt' skon-centrirovann na uchitele i uchenike». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/press/9410/sergey-kravcov-fokus-vseh-meropriyatij-strategii-dolzhen-byt-skonscentrirovann-na-uchitele-i-uchenike/> (data obrashcheniya: 05.01.2026).
10. Leont'ev D.A. Cennost' kak mezhdisciplinarnoe ponyatie: opyt mno-gomernoj rekonstrukcii // Voprosy filosofii. 1996. №4. S. 15–26.
11. Lozovan L.Ya., El'kina O.Yu. Formirovanie professional'noj na-pravlennosti i cennostnyh orientacij budushchih pedagogov // Vestnik Keme-rovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2021. T. 5. №4. S. 295–301.
12. Maslov S.I., Maslova T.A. Aksiologicheskij podhod v pedagogike // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. №3-2. S. 202–212.
13. Novoselov M.N., Novoselova S.N. Suverenitet obrazovatel'nogo pro-stranstva Rossijskoj Federacii: sushchnost', vyzovy, resheniya // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2024. T. 12. №4. S. 48–66.
14. Pedagogicheskaya deyatel'nost' v sovremennom obrazovatel'nom pro-stranstve: kollektivnaya monografiya / pod red. N.G. Milovanovoj. Tyu-men', 2021.
15. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 14.12.2021 №AZ-1100/08 «O na-pravlenii informacii» (vmeste s «Metodicheskimi rekomendaciyami po podgo-tovke kadrov po programmam pedagogicheskogo bakalavriata na osnove edinyh podhodov k ih strukture i sodержaniyu («Yadro vysshego pedagogicheskogo obra-zovaniya»)). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshcheniya-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napravlenii/> (data obrashche-niya: 05.01.2026).
16. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. №544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog (peda-gogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')”». [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (data obrashcheniya: 05.01.2026).
17. Semenova N.A., Nikitin A.A. Cennostno-smyslovye orientiry bu-dushchih pedagogov: analiz ponyatij i obzor issledovanij na sovremennom etape // Ped.Rev. 2024. №6(58). S. 154–169.
18. Serikov V.V. Cennostno-smyslovye aspekty vospitaniya garmonichno razvitoj lichnosti na osnove tradicionnyh rossijskih cennostej // Priobshche-nie uchashchihsya k tradicionnym rossijskim cennostyam v hode vneurochnoj deya-tel'nosti: metodologiya i praktika: sbornik dokladov i tezisov uchastnikov kruglyh stolov na temu: «Psihologo-pedagogicheskie tekhnologii vneurochnoj i prosvetitel'skoj deyatel'nosti v obshcheobrazovatel'noj shkole» v ramkah IV Vserossijskogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma s mezhdunarodnym uchastiem. M., 2022. S. 18–27.
19. Sistemogenez deyatel'nosti. Igra. Uchenie. Trud: monografiya: v 4 t. T. I: Sistemogenez professional'noj i uchebnoj deyatel'nosti / pod red. V.D. Shadrikova. M.; Yaroslavl', 2017.
20. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 g. №809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (data obrashcheniya: 06.01.2026).
21. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2024 g. №309 «O na-cional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 god». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73986> (data obrashcheniya: 05.01.2026).
22. FGOS. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/> (data obrashcheniya: 06.01.2026).
23. Federal'nyj zakon ot 25.12.2023 №685-FZ «O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» i stat'yu 2 Fe-deral'nogo zakona». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202312250094> (data obrashcheniya: 05.01.2026).
24. Fetisov A.S. Patrioticheskie cennosti v sisteme professional'no vazhnyh kachestv budushchih pedagogov // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2025. №3(144). S. 66–74.

25. Formirovanie cennostnykh orientacij budushchih uchitelej v processe professional'noj podgotovki: metodicheskie rekomendacii / O.I. Berezkina, E.R. Dikih, Yu.B. Drobotenko. Omsk, 2023.
26. Harisova I.G., Makeeva T.V., Kazakova E.I., Tarhanova I.Yu. Vyyavlenie cennostno-smyslovyyh orientirov professional'noj pedagogicheskoy deya-tel'nosti s pozicii social'no-professional'noj obshchnosti sovremennogo uchitel'stva // Science for Education Today. 2021. T. 11. №5. S. 7–26.
27. Hodyrev A.M. Osobennosti razvitiya cennostno-smyslovyyh orientirov v professional'no-lichnostnom stanovlenii prepodavatelej vuzov pedago-gicheskikh i nepedagogicheskikh special'nostej // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2025. №4(145). S. 8–17.
28. Cennostno-smyslovye orientiry deyatel'nosti pedagoga v usloviyah cifrovogo obshchestva: monografiya / pod red. N.V. Chekalevoj. Omsk, 2022.
29. Churkina N.I. Metodologiya formirovaniya cennostnykh orientacij budushchih uchitelej na raznykh etapah professional'noj podgotovki// Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye issledovaniya. 2023. №4(41). S. 220–225.
30. Shevcova M.A. Formirovanie polikul'turno-mediativnoj kompeten-cii budushchego uchite-lya // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2025. №2. S. 96–99.
31. Shevcova M.A. Teoretiko-metodologicheskie obosnovaniya reversivnoj modeli formirovaniya professional'no vazhnykh kachestv budushchih pedagogov sredstvami programmy «Obuchenie sluzheniem» // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2025. T. 10. №12. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.30853/ped20250235> (data obrashcheniya 05.01.2026).
32. Yadov V.A. Samoregulyaciya i prognozirovanie social'nogo povedeniya lichnosti. Dispozicionnaya koncepciya. M., 2013.
33. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirova-niyu. M., 2001.



Formation of values-based orientations of future teachers with regard to professional activities

The relevant problem of formation of values-based orientations of future teachers as the key factor of their professional becoming and the challenge response of modern society: multitasking, digitalization, personalization and multiculturalism, is considered. On the basis of analysis of modern scientific literature and regulatory documents there are revealed the essence, structure and classification of value orientations of future teachers. The conditions of their development in the process of professional training of students on the basis of generalization of practical training of Voronezh State Pedagogical University are emphasized.

Keywords: *values-based orientations, future teachers, pedagogical education, multitasking, digitalization, personalization, multiculturalism.*

(Статья поступила в редакцию 18.01.2026)

В.А. РУДНЕВА

Таганрог

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПО РЕЗУЛЬТАТАМ
ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ В ЛАГЕРЕ**

Рассматриваются особенности развития профессиональных компетенций студентов по результатам прохождения педагогической практики в детском лагере. Выводы исследования полезны специалистам в области педагогики, психологам и руководителям молодежных организаций, а также самим студентам, стремящимся повысить свои профессиональные педагогические компетенции.



Ключевые слова: *вожатый, профессиональные компетенции, детский лагерь, педагогика, практика.*

Развитие профессиональных компетенций студентов педагогического вуза по результатам прохождения практики в лагере является актуальным и значимым вопросом современного образования. Лагерная практика выступает уникальной площадкой для интеграции теоретических знаний и реального опыта работы с детьми в условиях динамичной и неформальной образовательной среды. В этих условиях студенты сталкиваются с реальными задачами воспитания, организации досуга, обеспечения безопасности и управления конфликтами, что требует адаптивности, принятия решений и оперативной коммуникации. Именно здесь формируются навыки, которые трудно развить в условиях стандартной аудитории: умение быстро оценивать ситуацию, находить индивидуальный подход к детям разных возрастных групп и эмоциональных состояний, решать конфликтные ситуации, а также осуществлять координацию с коллегами и родителями.

Вопросы влияния педагогической практики на личность студентов поднимались в трудах многих исследователей. Изучение проблемы педагогической практики М.Б. Батюта, Е.В. Сидориной [1], Н.С. Завоеванной [3], Н.В. Кузьминой [6], А.И. Щербакова [10] имеют многоаспектный характер. Например, в контексте педагогической практики изучается вопрос становления и развития личностных качеств, формирования отдельных компонентов профессиональной деятельности и др. Особенности развития и формирования личности студентов в условиях педагогической практики описываются в трудах М.П. Кулаченко [7], В.В. Буткевич [2], И.Л. Ореховой, З.И. Тюмасевой, Е.Б. Быстрой [8]. Фокус на профессиональную подготовку в условиях педагогической практики делают в своих научных исследованиях В.Н. Иванченко [4], Т.Б. Игонина [5] и др.

Отмечая актуальность рассмотрения обозначенной проблемы, мы организовали исследование-анкетирование среди студентов заочной формы обучения педагогического вуза (27 человек), имеющих опыт работы в лагере, для более подробного изучения особенностей развития профессиональных компетенций обучающихся по результатам прохождения педагогической практики. Возрастная аудитория респондентов – 20–25 лет, они прошли подготовку к лагерю в рамках курсов вожатского мастерства. В исследовании приняли участие студенты, получившие среднее педагогическое образование в рамках обучения в колледже и продолжающие повышать свой уровень в рамках высшей школы. Мы понимаем, что это взрослые состоявшиеся личности, осознанно выбравшие педагогическую профессию.

Вопросы анкетирования коснулись таких компетенций, как способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3); способ-

Умеете ли вы организовывать такой вид деятельности, как Планирование смены
27 ответов



Рис. 1. Планирование смены (УК-6)

Умеете ли вы организовывать такой вид деятельности, как Организация быта и режимных моментов детей в лагере
27 ответов

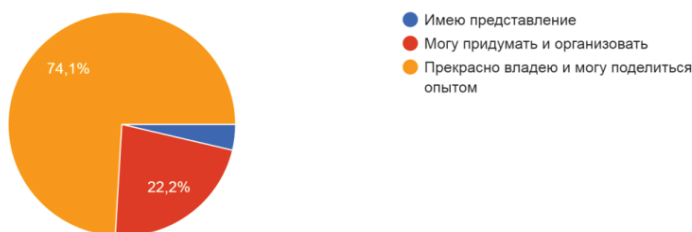


Рис. 2. Организация быта и режимных моментов детей в лагере (УК-6)

ность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6); способность осуществлять консультирование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ, членов их семей и представителей заинтересованного окружения по вопросам образования, развития, семейного воспитания и социальной адаптации (ПК-7).

На вопросе о том, умеете ли вы организовывать такой вид деятельности, как планирование смены по итогам педагогической практики, мнение респондентов разделилось. Однако большинство ответили положительно («могу придумать и организовать» 40,7%, «прекрасно владею» 33,3%, «имею представление» 25,9%) (рис. 1). Считаем, что это связано с тем, что студенты получили необходимые знания в ходе теории (обучения в вузе), затем закрепили этот навык на практике.

Изучение вопроса о том, насколько студенты овладели умением организации режимных моментов детей в лагере, показало, что большинство практикантов усвоили эту способность (74,1% – «прекрасно владею компетенцией», 25,9% – «могу организовать») (рис. 2 на стр. 88).

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Умеете ли вы организовывать такой вид деятельности, как Взаимодействие с другими педагогами
27 ответов



Рис. 3. Взаимодействие с другими педагогами (УК-3)

Умеете ли вы организовывать такой вид деятельности, как Разрешение конфликтных ситуаций
27 ответов



Рис. 4. Разрешение конфликтных ситуаций (УК-3)

Умеете ли вы организовывать такой вид деятельности, как Знание особенностей временного детского коллектива
27 ответов

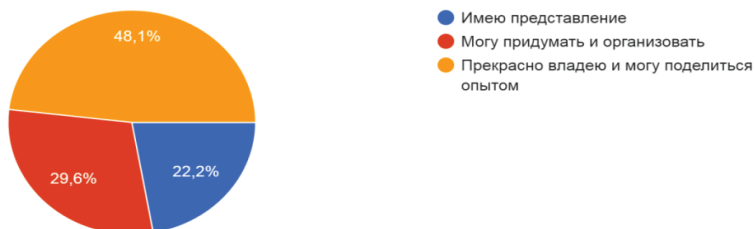


Рис. 5. Знание особенностей временного детского коллектива (УК-3)

В ходе дальнейшего опроса мы попросили студентов указать, насколько они научились основам взаимодействия с другими педагогами в коллективе. Ответы опрашиваемых отражены на рисунке 3 (рис. 3 на стр. 89). Важно отметить, что в ходе опроса респонденты неоднократно указывали на то, что практика в лагере дает колоссальный опыт взаимодействия в коллективе, это «школа жизни», особенно для будущих учителей.

Понимая, что многие респонденты ранее не имели педагогического опыта, мы решили уточнить, насколько продуктивно у них получилось научиться разрешать конфликтные ситуации на практике. Большая половина студентов справилась с задачей (40,7% – «прекрасно владею», 33,3% – «могу решить проблему») (рис. 4 на стр. 89). Отметим, что здесь студенты опять подчеркивали важность практического опыта, именно «проживание и погружение» в конфликтную ситуацию позволило им приобрести необходимые навыки, понимание ситуации в теории не давало такого эффекта.

На вопрос о том, насколько практиканты усвоили основы временного детского коллектива, опрашиваемые долго размышляли при ответе, отмечали не самые высокие кри-

Умеете ли вы организовывать такой вид деятельности, как Индивидуальный подход к детям
27 ответов

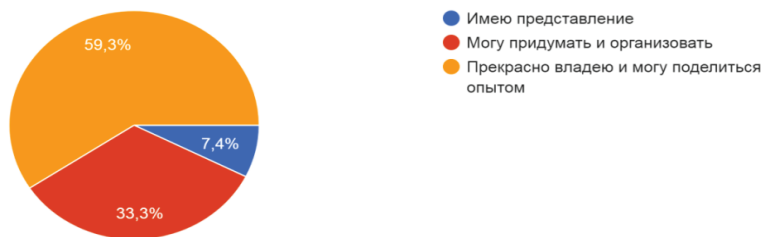


Рис. 6. Индивидуальный подход к детям (ПК-7)

Умеете ли вы организовывать такой вид деятельности, как Организация различных творческих дел
27 ответов



Рис. 7. Организация различных творческих дел (УК-6)

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

терии (рис. 5 на стр. 89). Хотя мы понимаем, что ранее студенты получали необходимые теоретические знания и отрабатывали их на практике. Предполагаем, это связано с тем, что практика имела кратковременный характер, необходимо больше времени для полноценного погружения, работы с детьми разных возрастов.

Обозначив проблему, мы решили уточнить, насколько респонденты способны выстроить индивидуальный подход, более личностно-ориентированную работу с ребенком вне коллектива (рис. 6). В целом сложностей не возникло. Однако в ходе беседы студенты отмечали, что в лагерь приезжает много «сложных детей» и не хватает знаний и опыта работы с «особенными» детьми, требующими более индивидуального подхода.

В процессе исследования мы выявили также, насколько легко практикантам давался момент организации различных творческих дел (рис. 7). Важно отметить, что в ходе теоретической подготовки студенты получили большую базу знаний на эту тему. Однако на практике не все смогли применить эти знания. Нами отмечено, что респонденты, проявляющие лидерские качества, на этот и предыдущие вопросы отвечали увереннее, легче

Умеете ли вы организовывать такой вид деятельности, как Поддержание дисциплины
27 ответов

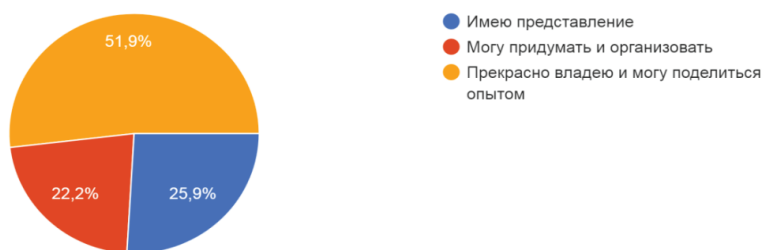


Рис. 8. Поддержание дисциплины (УК-3, ПК-7)

Умеете ли вы организовывать такой вид деятельности, как Поддержание эмоциональной атмосферы в детском коллективе
27 ответов



Рис. 9. Поддержание эмоциональной атмосферы в детском коллективе (УК-3, ПК-7)

справлялись с различными организационными моментами (как режимными, так и творческими). Отмечаем, что теоретические знания гарантируют базу, но личностные качества являются преобладающими и дают однозначные преимущества в работе вожатым.

В ходе продолжения исследования нами отмечено, что, хоть и многие респонденты справились с задачей поддержания дисциплины в отряде, однако достаточно большой процент будущих педагогов испытывает сложности в этом вопросе (рис. 8 на стр. 91). Многие отмечали, что трудности связаны из-за личных качеств, низкой самооценки, желания «быть хорошим», отсутствия «внутреннего стержня». Считаем, что это ключевой и важный вопрос, на который нужно обратить внимание при подготовке студентов к работе в лагере. Теоретические знания должны сопровождаться тренингами личностного роста, развития «внутренней силы» будущих вожатых.

В завершении опроса мы попросили студентов указать, насколько успешно у них получилось справиться с вопросами организации и поддержания эмоциональной атмосферы в детском лагере (рис. 9 на стр. 91). Видим, что, в целом, опрошиваемые указали достаточно высокие параметры. Однако в ходе личной беседы студенты по-прежнему отмечали трудности, особенно в работе с подростками и сложными детьми. Накопительный эффект имел вопрос усталости и «выгорания» респондентов. Если в начале смены эмоциональные вопросы решались легче, то к середине второй смены возникали трудности (как отмечали студенты, «не хватало ресурса», «отсутствие опыта»).

Таким образом, исследование показывает, что лагерная практика расширяет понимание профессиональной идентичности будущего педагога. Студенты видят вожатого не только как исполнителя мероприятий, но и как участника образовательного процесса, наставника и посредника между детьми, родителями и учреждением. Это способствует формированию этических ориентиров, ответственности за безопасность и благополучию воспитанников, а также развивает компетенции межличностного взаимодействия, организаторские компетенции, умение решать конфликтные ситуации, культурное осознание и умение работать в команде. В итоге у студентов появляется более зрелая профессиональная позиция, основанная на реальном опыте, а именно на личной практике, наблюдениях наставников и обратной связи от детей и родителей. Однако многие вопросы по-прежнему требуют более пристального рассмотрения со стороны педагогов, особенно аспекты развития «внутреннего стержня» будущих вожатых, поднятия самооценки, лидерских навыков и др.

Рассмотрение темы развития профессиональных компетенций через лагерную практику подчеркивает важность многоаспектного подхода к подготовке будущих педагогов. Это включает развитие педагогических, психологических, коммуникативных, управленческих и кризис-менеджмент компетенций, а также умение адаптировать образовательные программы под потребности конкретной детской аудитории. Такие исследования и практические мониторинги способствуют формированию устойчивой профессиональной подготовки, которая обеспечивает высокое качество образования и воспитания детей в условиях современного времени.

Список литературы

1. Батюта М.Б., Сидорина Е.В. Особенности волевой готовности первокурсников к педагогической профессии // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. №7-2. С. 326.
2. Буткевич В.В. Формирование личности учителя в теории и практике педагогического образования, 1960–1990 гг.: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994.
3. Завоеванная Н.С. Профессиональная готовность: краткая история, основные понятия и подходы к изучению // Наука. Мысль. 2014. №11. С. 9–10.

4. Иванченко В.Н. Развитие профессиональных способностей у студентов в условиях педагогической практики: (в системе вузовского образования): дис. ... канд. пед. наук. Биробиджан, 1999.
5. Игонина Т.Б. Формирование профессиональной компетентности студентов в условиях педагогической практики: (на примере классического университета): дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2001.
6. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.
7. Кулаченко М.П. Готовность студенческой молодежи к вожатской деятельности: современный взгляд // Концепт. 2024. №2. С. 114–125.
8. Орехова И.Л., Тюмасева З.И., Быстрай Е.Б. Профессиональная подготовка будущих педагогов к оздоровительно-воспитательной работе с детьми в летних лагерях // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. №4(164). С. 116.
9. Щелкунова Л.А. Подготовка будущих учителей к взаимодействию с учащимися в процессе педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1997.
10. Щербаков А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе // Проблемы совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя: сборник научных трудов. Л., 1980. С. 3–45.

* * *

1. Batyuta M.B., Sidorina E.V. Osobennosti volevoj gotovnosti pervokursnikov k pedagogicheskoy professii // Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy. 2016. №7-2. S. 326.
2. Butkevich V.V. Formirovanie lichnosti uchitelya v teorii i praktike pedagogicheskogo obrazovaniya, 1960–1990 gg.: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1994.
3. Zavoevannaya N.S. Professional'naya gotovnost': kratkaya istoriya, osnovnye ponyatiya i podhody k izucheniyu // Nauka. Mysl'. 2014. №11. S. 9–10.
4. Ivanchenko V.N. Razvitie professional'nyh sposobnostej u studentov v usloviyah pedagogicheskoy praktiki: (v sisteme vuzovskogo obrazovaniya): dis. ... kand. ped. nauk. Birobidzhan, 1999.
5. Igonina T.B. Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov v usloviyah pedagogicheskoy praktiki: (na primere klassicheskogo universiteta): dis. ... kand. ped. nauk. Kemerovo, 2001.
6. Kuz'mina N.V. Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti. L., 1970.
7. Kulachenko M.P. Gotovnost' studencheskoj molodezhi k vozhatsoj deyatel'nosti: sovremennyj vzglyad // Koncept. 2024. №2. S. 114–125.
8. Orekhova I.L., Tyumaseva Z.I., Bystraj E.B. Professional'naya podgotovka budushchih pedagogov k ozdorovitel'no-vospitatel'noj rabote s det'mi v letnih lageryah // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. 2021. №4(164). S. 116.
9. Shchelkunova L.A. Podgotovka budushchih uchitelej k vzaimodejstviyu s uchashchimisya v processe pedagogicheskoy praktiki: dis. ... kand. ped. nauk. Yaroslavl', 1997.
10. Shcherbakov A.I. Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka uchitelya-vospitatelya i puti ee optimizacii v vysshej shkole // Problemy sovershenstvovaniya psihologo-pedagogicheskoy podgotovki uchitelya: sbornik nauchnyh trudov. L., 1980. S. 3–45.



The development of professional competencies of students of pedagogical university on the basis of the results of practical training in camps

The peculiarities of development of professional competencies of students on the basis of the results of pedagogical practical training in camps are considered. The results of the study are efficient for the specialists of Pedagogy and Psychology and the heads of youth organizations and the students themselves who are aimed at the improvement of their professional pedagogical competencies.

Keywords: *counselor, professional competencies, children's camp, Pedagogy, practice.*

(Статья поступила в редакцию 16.01.2026)

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
САМОРЕАЛИЗАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИЙСКОМ
ВУЗЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ**

Описывается построение теоретической модели педагогической поддержки самореализации иностранных студентов. На основе анализа исследований выявлены ее специфические черты. Модель включает пять модулей, описывающих все аспекты процесса: концептуально-целевой, структурно-содержательный, организационно-деятельностный, детерминирующий и результативно-оценочный.



Ключевые слова: педагогическое сопровождение, самореализация, модель, иностранные студенты.

Расширение поликультурного взаимодействия и трансформации в социально-политической сфере способствуют интернационализации российского высшего образования. Современные образовательные стандарты предъявляют новые требования к профессиональной подготовке иностранных граждан, что актуализирует задачи создания условий для их полноценной самореализации и раскрытия личностного потенциала. Особую важность приобретает разработка системных мер педагогической поддержки данного процесса в иносоциокультурной среде.

В исследованиях Л.А. Бублик, Г.П. Ивановой, И.Б. Игнатовой [4], А.В. Шевченко, Е.А. Бондарь и др. [1–5] социокультурная интеграция рассматривается как «мягкое» вхождение индивида в новую среду, определяющее его самоощущение и саморазвитие. Под «иносоциокультурной образовательной средой» понимаем целенаправленно формируемое пространство взаимодействия, где образовательные и социокультурные процессы неразделимы. Для подготовительного факультета такая среда обладает специфическими характеристиками: лингводидактической, коммуникативно-деятельностной, психодидактической и экпсихологической. Эта сложноорганизованная среда характеризуется культурным разнообразием, интенсивной межкультурной коммуникацией, необходимостью аккультурации и оказывает значительную эмоциональную нагрузку на обучающихся (Г. Триандис, А.И. Сурыгин, Т.В. Солодилова и др. [6–11]). В связи с этим, иносоциокультурная образовательная среда – это особое пространство, сочетающее коммуникативно-языковую, социальную и культурную интеграцию иностранных граждан, направленное на создание условий для успешного освоения языка, академических дисциплин и личностного роста в новых для них социальных и культурных реалиях.

Педагогическое сопровождение, понимаемое как целенаправленное взаимодействие, способствует взаимообогащению культурными ценностями и нормами, повышает привлекательность российского образования для иностранной молодежи. Ярким примером начального этапа этой работы является деятельность подготовительного факультета для иностранных граждан БГТУ им. В.Г. Шухова, где закладываются основы не только языковой и предметной подготовки, но и первичной социокультурной адаптации, что является фундаментом для последующей самореализации в основной образовательной программе.

Изучение эффективных форм и методов такого сопровождения представляет собой междисциплинарную проблему, находящуюся в фокусе современных психолого-педагогических исследований. В качестве рабочего определения под педагогическим сопровождением самореализации иностранных студентов понимается специально организованный процесс взаимодействия в образовательной среде, направленный на поддержку их личностно-профессионального становления через активизацию внутренних ресурсов и обеспечение условий для продуктивной деятельности в поликультурном контексте.

Основным методом исследования выступило теоретическое моделирование, позволяющее репрезентировать структуру, взаимосвязи и принципы функционирования сложного педагогического феномена в виде целостной, но упрощенной схемы.

Разработанная модель является интегративной и состоит из пяти взаимосвязанных блоков.

1. Концептуально-целевой блок. Задает общее направление.

Цель – обеспечение успешной самореализации иностранных студентов в образовательном пространстве российского вуза.

Методологические подходы: системный (для целостности), аксиологический (для ценностного наполнения), субъектно-деятельностный (для активизации студента), рефлексивный (для осмысления опыта) и средовой (для оптимизации образовательной среды).

Принципы: инициативности и активности студента; персонализации поддержки; непрерывности и преемственности на всех этапах обучения; системности и последовательности действий; диалогичности и межкультурного взаимодействия.

2. Структурно-содержательный блок. Раскрывает сущность ключевого понятия и его состав. Самореализация иностранного студента трактуется как сознательная деятельность по раскрытию и актуализации личностного потенциала в учебно-профессиональной и социокультурной жизни вуза, ведущая к удовлетворенности и продуктивности.

Компоненты самореализации: 1) ценностно-мотивационный (система убеждений и ориентаций); 2) целеполагающий (постановка значимых образовательных и личностных целей); 3) ресурсный (внутренний потенциал и способности студента); 4) конативный (волевые усилия и эффективность поведения в межкультурной коммуникации).

3. Организационно-деятельностный блок. Описывает практический механизм реализации через специальную программу педагогической поддержки. Цель – развитие у иностранных студентов устойчивой потребности и способностей к самореализации. Задачи включают формирование ценностей саморазвития, развитие личностной и социальной компетентности, укрепление этнокультурной идентичности. Для реализации применяются технологии смыслообразования и сотрудничества; используются разнообразные формы (тренинги, дискуссии, проектная работа и др.) и методы (рефлексивные практики, диалоговые методы и др.).

4. Детерминирующий блок. Определяет движущие силы и необходимые обстоятельства:

- факторы: внутренняя потребность в саморазвитии; сформированная установка на самореализацию; позитивный опыт межличностных отношений в вузе;
- условия: создание инклюзивной среды для социальной интеграции; постоянное развитие поликультурного характера образовательной среды; утверждение партнерских, субъект-субъектных отношений между всеми участниками образовательного процесса.

5. Результативно-оценочный блок. Содержит аппарат для диагностики эффективности. Критерии: аксиологический (ценности), результативный (удовлетворенность и

продуктивность), компетентностный (личностные и социальные умения), поведенческий (субъектность и рефлексивность). Уровни самореализации:

- низкий: отсутствие выраженной потребности и продуктивности;
- приемлемый: ситуативный интерес при недостаточной осмысленности и устойчивости;
- средний: осознанная целеустремленность, развитые компетенции и рефлексия;
- высокий: устойчивая потребность, высокая продуктивность и активная субъектная позиция.

Ключевые количественные результаты, доказывающие результативность модели, проводимые на этапе довузовской подготовки в БГТУ им. В.Г. Шухова, основанные на представленной модели педагогического сопровождения.

В экспериментальной группе (далее – ЭГ) произошла качественная трансформация уровней самореализации. Доля обучающихся, достигших творческого уровня, возросла в 3 раза – с 7,3% в констатирующем эксперименте до 21,8% после образовательного процесса, основанного на модели педагогического сопровождения. Репродуктивный уровень снизился на 24,1 пункта (с 62,1% до 38,0%). Впервые интерпретирующий уровень (40,2%) стал преобладающим над репродуктивным, что свидетельствует о системном сдвиге от пассивного воспроизведения к осмысленной деятельности.

Контраст с контрольной группой (далее – КГ) и статистическая достоверность: прирост творческого уровня в ЭГ оказался на порядок выше. В КГ, обучавшейся в традиционных условиях (где не применялась модель педагогического сопровождения), этот показатель составил лишь 8,3%, что незначительно отличается от исходных данных (7,3%).

Статистически значимое различие в приросте между группами подтверждено t-критерием Стьюдента с поправкой Уэлча: $t = 23,89$; $p < 0,00001$. Величина эффекта ($d = 10,8$) указывает на исключительно высокую практическую значимость влияния образовательной среды, построенной на модели педагогического сопровождения.

Таким образом, был получен механизм эффективности применяемой модели: 1) в ЭГ была выявлена сильная положительная корреляция ($r = 0,82$) между исходным уровнем обучающихся и их приростом, что свидетельствует о том, что технология сопровождения особенно эффективно помогает раскрыть потенциал студентов с изначально высокой мотивацией и способностями; 2) в КГ данная связь была слабой ($r = 0,15$), что подтверждает стихийный, не управляемый характер развития при отсутствии целенаправленного сопровождения.

Для достоверности положительного эффекта от применяемой модели педагогического сопровождения в процессе образования было проведено анкетирование, направленное на выявление увеличения уровня самореализации. Наибольший прогресс в ЭГ зафиксирован в блоках анкеты, непосредственно связанных с целями сопровождения: «Личные цели и самореализация» (средний балл 3,5 из 5) и «Восприятие педагогического сопровождения» (4,2 из 5).

В подкатегории «Достижение целей» процент обучающихся с низкими баллами в ЭГ снизился до 25%, что демонстрирует рост результативности и уверенности студентов.

Даже в КГ, не включенной напрямую в программу, но находившейся в среде ее применения, отмечен слабый позитивный сдвиг (прирост творческого уровня на 1,0 пункт). Это косвенно подтверждает системообразующую роль созданной образовательной среды, построенной на основе модели педагогического сопровождения, хотя без активного сопровождения качественный прорыв невозможен.

Таким образом, полученные данные предоставляют комплексное статистическое и содержательное доказательство результативности разработанной модели педагогиче-

ского сопровождения. Она не только привела к значимому количественному росту показателей творческой самореализации, но и вызвала качественную трансформацию всей структуры этого процесса, сместив акцент с репродукции на интерпретацию и творчество. Контраст с контрольной группой и высокие статистические показатели однозначно свидетельствуют, что именно целенаправленное педагогическое сопровождение является ключевым условием, преобразующим внеаудиторную конкурсную деятельность в эффективный инструмент личностного и профессионального становления иностранных обучающихся на этапе довузовской подготовки.

Представленная модель рассматривает педагогическую поддержку самореализации иностранных студентов как комплексную, многоуровневую систему. Ее внедрение, в том числе на базе подготовительных факультетов, позволит систематизировать работу вуза, направленную не только на академическую адаптацию, но и на раскрытие личностного потенциала иностранных обучающихся, что в конечном итоге поспособствует повышению качества их образования и укреплению международного имиджа российских университетов.

Список литературы

1. Абдалиева Л.В., Моу Ш. Самореализация иностранных студентов в образовательной среде вуза: актуальные вопросы исследования // Современные наукоемкие технологии. 2023. №8. С. 103–107.
2. Бескровная О.В. Модульная технология в процессе обучения иностранных студентов: опыт применения // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: сборник. Тамбов, 2019. С. 148–154.
3. Гребенникова И.А. Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в российском вузе (на примере китайских студентов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2010.
4. Игнатова И.Б., Сушкова Л.Н. Проектные технологии как метод обучения: историко-педагогический анализ // Теория и практика общественного развития. 2011. №1. С. 164–167.
5. Лодатко Е.А. Типология педагогических моделей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №1(16). С. 126–128.
6. Мартынова Т.Н., Пфетцер А.А. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в условиях цифровой образовательной среды вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. №1(45). С. 145–151.
7. Переславцева Л.И. Межкультурное взаимодействие в образовательной среде вуза как фактор профессионально-личностного развития студентов // Ученые записки. 2021. №4(60). С. 399–407.
8. Рыбакова М.В., Иванова Н.А. Адаптация китайских студентов в российских вузах: некоторые проблемы // Социально-гуманитарные знания. 2022. №3. С. 410–416.
9. Сизинцева Е.П. Педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тверь, 2016.
10. Тебердиева Ж.И. Сущностные характеристики педагогического сопровождения повышения субъектно-профессионального потенциала обучающихся в условиях высшей школы // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-3. С. 189–191.
11. Якимов О.В. Педагогическое сопровождение профессиональной самореализации студентов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. №2(36). С. 101–104.
12. Adler P. The transitional experience: an alternative view of culture shock // Journal of Humanistic Psychology. 1975. №15. P. 13–23.
13. Bochner S. Culture shock due to contact with unfamiliar cultures // Online Readings in Psychology and Culture. 2003. Vol. 8. №1. P. 3–12.
14. Bochner S. The social psychology of cross-cultural relations. Cultures in Contact: Studies in Cross-Cultural Interaction. Oxford, 1982.

15. Brislin R.W., Bhawuk D.P. Cross-cultural training: Research and innovation // Social Psychology and Context. Thousand Oaks, 1999. P. 205–216.
16. Furnham A. Culture shock: a review of the literature for practitioners // Psychology. 2019. Vol. 10. №13. P. 1832–1855.

* * *

1. Abdalina L.V., Mou Sh. Samorealizatsiya inostrannykh studentov v obrazovatel'noy srede vuza: aktual'nye voprosy issledovaniya // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2023. №8. S. 103–107.
2. Beskrovnaya O.V. Modul'naya tekhnologiya v processe obucheniya inostrannykh studentov: opyt primeneniya // Lichnostnoe i professional'noe razvitiye budushchego specialista: sbornik. Tambov, 2019. S. 148–154.
3. Grebennikova I.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptatsii inostrannykh studentov v rossiyskom vuze (na primere kitajskikh studentov): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Komsomol'sk-na-Amure, 2010.
4. Ignatova I.B., Sushkova L.N. Proektnye tekhnologii kak metod obucheniya: istoriko-pedagogicheskij analiz // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2011. №1. S. 164–167.
5. Lodatko E.A. Tipologiya pedagogicheskikh modelej // Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya. 2014. №1(16). S. 126–128.
6. Martynova T.N., Pfetser A.A. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'no-lichnostnogo razvitiya studentov v usloviyakh cifrovoj obrazovatel'noy sredy vuza // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2022. №1(45). S. 145–151.
7. Pereslavceva L.I. Mezhhkul'turnoe vzaimodejstvie v obrazovatel'noy srede vuza kak faktor professional'no-lichnostnogo razvitiya studentov // Uchenye zapiski. 2021. №4(60). S. 399–407.
8. Rybakova M.V., Ivanova N.A. Adaptatsiya kitajskikh studentov v rossiyskikh vuzakh: nekotorye problemy // Social'no-gumanitarnye znaniya. 2022. №3. S. 410–416.
9. Sizinceva E.P. Pedagogicheskoe soprovozhdenie individual'nogo progressa obuchayushchihnya v proektnoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tver', 2016.
10. Teberdieva Zh.I. Sushchnostnye harakteristiki pedagogicheskogo soprovozhdeniya povysheniya sub'ektno-professional'nogo potentsiala obuchayushchihnya v usloviyakh vysshej shkoly // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. №63-3. S. 189–191.
11. Yakimov O.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noj samorealizatsii studentov // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva. 2016. №2(36). S. 101–104.



Modelling of pedagogical support of self-actualization of foreign students in Russian university: theoretical background

The building of the theoretical model of pedagogical support of self-actualization of foreign students is described. The peculiar features on the basis of analysis of studies are discovered. The model includes five modules, describing all the aspects of the process: conceptual and target-oriented, structural and content, organizational and activity, determining, resulting and evaluative.

Keywords: *pedagogical support, self-actualization, model, foreign students.*

(Статья поступила в редакцию 10.01.2026)

Т.В. ДАНИЛИНА
Смоленск

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ПО ХИМИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Рассматривается методическое наполнение дидактических игр по химии для медицинских вузов. Предлагается подход, основанный на интеграции практико-ориентированных заданий различной сложности и химического эксперимента как ключевых компонентов организации активной деятельности студентов. Обоснована классификация заданий, представлена авторская систематизация видов химического эксперимента, адаптированных для дидактических игр.



Ключевые слова: дидактическая игра, химия, химический эксперимент, методическое сопровождение, система заданий, медицинское образование.

Уровень развития современной медицины очень высок, фармацевтический рынок насыщен огромным множеством разнообразных лекарственных препаратов. Осведомленность пациентов в сфере оказания медицинских услуг значительно возросла, как и их требования. Возникает необходимость использования эффективных методов обучения, способствующих формированию у студентов интереса к изучаемой дисциплине, создающих благоприятную среду для развития навыков критического анализа, работы в коллективе и применения полученных знаний на практике. В системе современного медицинского образования акцент делается на развитии у студентов не только теоретической базы, но и необходимых практических умений для успешной работы в сфере здравоохранения. Одним из действенных способов достижения данной задачи является внедрение обучающих игр.

Дидактическая игра уже давно зарекомендовала себя как эффективный метод повышения мотивации [6; 7], качества обучения [8]. Традиционно, дидактическая игра чаще всего применяется в образовательном процессе средней школы. Существует немало исследований, посвященных внедрению дидактических игр в вузы [1; 5; 3].

Интерес к игровым методикам в образовании растет. Зарубежный сборник статей [4] подтверждает их эффективность для мотивации, когнитивных способностей и эмоционального состояния учащихся. Игры вовлекают в решение задач, активизируют мышление и стимулируют воображение. Работа Мура, Дэвида Ричарда и Сяо, Э-Линг [10] подчеркивает потенциал игр для концептуального обучения.

Заслуживают внимания результаты комплексного обзора исследований, посвященных развивающим настольным играм. Ребекка Ивонн Байек, ссылаясь на научные источники, отмечает, что пресыщение интернетом способствует возрождению интереса к настольным играм [11].

Несмотря на это, применение дидактических игр в высшей школе носит эпизодический характер [9]. Зачастую это связано с недостаточной разработкой методического обеспечения дидактических игр.

Ключевым элементом использования дидактических игр является качественное методическое обеспечение, которое направлено на формирование требуемых навыков и компетенций. В данной работе рассматривается создание и обоснование методической базы для обучающих игр по химии в медицинском университете, основанной на объединении практических заданий и химического эксперимента.

Модель внедрения дидактических игр

Курс обучения	Химические дисциплины	Виды дидактических игр	Цели применения	Диагностируемые результаты
1 курс	Общая и неорганическая химия, биорганическая химия	Адаптационные игры, мини-ролевые ситуации, неимитационные игры	Повышение учебной адаптации; формирование мотивации, снижение тревожности; вовлечение в групповую работу; первичная профессиональная идентификация	Индекс социальной интеграции, уровень удовлетворенности средой, активность на занятиях
2 курс	Биохимия, аналитическая химия, физическая и коллоидная химия	Рольевые игры, неимитационные игры	Перенос теоретических представлений в прикладные модели; формирование клинико-аналитического мышления	Уровень учебной мотивации; успешность решения задач; качество устных и письменных обоснований
3–5 курсы (фармация)	Фармацевтическая химия	Деловая игра	Моделирование профессиональной деятельности провизора-аналитика; формирование профессиональных компетенций	Профессиональные компетенции; качество оформления протокола исследования; знание нормативной документации

Цель исследования – определить ведущие типы дидактических игр для всего периода изучения химических дисциплин в медицинском вузе, сформировать методическое наполнение дидактических игр, способствующее повышению эффективности обучения и пониманию значимости изучения химии для будущих врачей и провизоров.

В рамках данной работы предлагается методический подход к преподаванию химических дисциплин в медицинском вузе, основанный на активном использовании дидактических игр.

Ядром методического наполнения дидактических игр является двуединый компонент: система практико-ориентированных заданий, дифференцированных по уровням сложности, и специализированный химический эксперимент:

1. *Практико-ориентированные задачи разного уровня* охватывают широкий спектр вопросов, касающихся как фундаментальной химии, так и ее применения в медицине (биохимии, фармакологии, клинической лабораторной диагностике и т.д.). Важным аспектом является вариативность заданий, направленных на развитие различных типов мышления (логического, аналитического, критического, клинического).

2. *Химический эксперимент* – практическое применение теоретических знаний, формирование у студентов навыков проведения эксперимента, анализа и интерпретации полученных результатов, а также способности к критической оценке экспериментальных данных. Химический эксперимент может быть реализован как в традиционной форме, так и в виде анализа экспериментальных данных или мысленного эксперимента.

Предлагаемая интеграция создает благоприятные условия для активного обучения, при котором студенты не ограничиваются механическим заучиванием теоретического

материала, а активно применяют полученные знания для решения конкретных проблем, интерпретации экспериментальных данных и формулирования клинических решений.

Методология разработки и практической реализации дидактических игр в преподавании химических дисциплин в медицинском вузе базируется на следующих подходах:

- учет особенностей высшего образования;
- развитие самостоятельности и активности обучающихся;
- систематическое использование в учебном процессе;
- практическая ориентация и включение химического эксперимента.

Учитывая содержание химических дисциплин и их вклад в профессиональную подготовку будущего врача и провизора, определены ведущие типы дидактических игр для всего периода обучения. На первом курсе при обучении общей, неорганической, биоорганической химии приоритет отдается неимитационным играм с целью формирования прочной теоретической базы и стимулирования социализации студентов в новой для них образовательной среде. На втором курсе вводятся ролевые игры для моделирования прикладных ситуаций в биологической и аналитической химии. Для студентов фармацевтического факультета, изучающих фармацевтическую химию как профессиональную дисциплину, используются деловые игры.

Внедрение дидактических игр осуществлялось поэтапно, в форме структурированной модели, отражающей логику освоения химических дисциплин студентами медицинских специальностей. Игровая деятельность составляет в среднем около 20% аудиторной нагрузки и включается на всех этапах изучения химии, при этом типы дидактических игр соответствуют учебным целям конкретного этапа (таб. 1).

В случае фармацевтического факультета лабораторный практикум реализован в формате профессиональной игры, моделирующей деятельность провизора-аналитика, включая подготовительный этап контроля качества лекарственных средств, проведение качественного и количественного анализа, оформление документации и подготовку заключения.

Эффективная дидактическая игра в медицинском вузе должна представлять собой хорошо продуманную систему, включающую следующие компоненты:

1. *постановка цели игры*: определение конкретных знаний, умений и навыков, которые должны быть сформированы у студентов в процессе игры;
2. *разработка сценария игры*: определение ролей участников, последовательности этапов игры, правил взаимодействия и критериев оценки результатов;
3. *подбор теоретического материала*: обеспечение студентов необходимыми знаниями для решения поставленных задач и выполнения практических заданий;
4. *составление практических заданий*: разработка заданий, требующих применения теоретических знаний для анализа конкретных клинических ситуаций, проведения расчетов и интерпретации результатов лабораторных исследований;
5. *интеграция химического эксперимента*: включение в игру элементов, требующих проведения реального или мысленного химического эксперимента для решения поставленных задач;
6. *оценка результатов игры*: определение критериев оценки успешности участия студентов в игре и их соответствия поставленным целям обучения.

С учетом специфики медицинского вуза, существующих межпредметных связей химии с клиническими дисциплинами для эффективной реализации образовательного потенциала дидактических игр была создана система химических заданий для осуществления методического сопровождения дидактических игр.

Цель данной системы – сформировать у студентов понимание взаимосвязи между изучаемыми химическими процессами и развитием заболеваний, действием лекарственных веществ, их метаболизмом; подготовить студентов к принятию обоснованных решений в профессиональной сфере.

Категории заданий для методического обеспечения дидактических игр по химии

Категория заданий	Описание	Пример
Базовые химические	Формирование теоретической базы для клинических дисциплин.	Определение pH растворов анилина и диэтиламина.
Биохимические	Анализ молекулярных и биохимических процессов в организме, прогнозирование последствий нарушений.	Объяснение невозможности таблеточной формы инсулина.
Патофизиологические	Понимание развития патологических процессов через биохимию.	Описание биохимических процессов при подагре и отложении мочевой кислоты.
Фармакологические	Понимание механизма действия лекарств, лекарственных взаимодействий.	Объяснение воздействия ацетилсалициловой кислоты на ЦОГ и побочных эффектов.
Диагностические	Понимание патологических процессов, причин, умение расшифровывать анализы, назначать лечение, предполагая механизм действия лекарств.	Постановка предварительного диагноза на основании анализа мочи (глюкоза, кетоновые тела, кровь) и рекомендации по дополнительным исследованиям.

Каждая новая категория заданий требует от студента больших знаний и умений и является логическим продолжением предыдущей категории (таб. 2). Критериями объединения заданий в категории являются следующие:

- *компетентность*: в ходе выполнения заданий оценивается умение студента применять химические знания для решения задач практической медицины;
- *интеграция знаний*: решение заданий способствует формированию межпредметных связей химических дисциплин с дисциплинами профессионального цикла;
- *клиническая значимость*: содержание заданий должно на конкретном примере показывать применение химического знания в клинической практике.

Предложенная систематизация практико-ориентированных заданий отражает логическую последовательность уровней сложности, интеграцию знаний и ориентацию на их практическое применение в медицине и смежных областях. Каждая категория (базовые, биохимические, патофизиологические, фармакологические, диагностические) опирается на предыдущую, отражая прогресс в усвоении материала и формировании компетентностей. Рассмотренная систематизация соответствует требованиям компетентного подхода, развивая навыки анализа и решения профессиональных задач, клинического мышления и междисциплинарной интеграции. Адаптивность и связь с образовательными целями позволяют формировать у обучающихся глубокое понимание взаимосвязи химических процессов и состояния здоровья пациента, подготавливая к принятию обоснованных клинических решений.

В сценариях большинства дидактических игр, помимо заданий, ориентированных на практику, неотъемлемой частью является химический эксперимент.

Нами предложены различные виды химических экспериментов (таб. 3), названия которых содержат медицинские термины, что дополнительно отражает взаимосвязь хи-

Классификация химического эксперимента

Тип эксперимента	Цель	Ключевые характеристики	Пример
Эксперимент-симуляция	Визуализация процессов, понимание действия лекарств.	Наблюдение виртуального опыта, интерактивное участие (при наличии).	Компьютерная симуляция взаимодействия оптических антиподов.
Эксперимент-анализ	Интерпретация результатов, решение клинических задач.	Анализ готовых данных (хроматограмм, спектров) и формулировка выводов.	Анализ хроматограммы мочи при подозрении на фенилкетонурию.
Эксперимент-рецепт	Практические навыки по нормативной документации, аккуратность.	Выполнение опыта согласно четкой методике.	Титрование кислоты для определения конечной точки, концентрации.
Эксперимент-диагностика	Анализ, выявление закономерностей, постановка диагнозов.	Проведение серии опытов и вывод о заболевании, качестве лекарств, их взаимодействии.	Определение группы крови по реакции агглютинации.
Эксперимент-пальпация	Критическое и клиническое мышление, выявление ошибок.	Анализ методики с ошибками, поиск рационального решения.	Анализ протокола определения глюкозы с выявлением ошибок калибровки и срока годности полосок.
Эксперимент-апогей	Креативное мышление, разработка методов, решение сложных задач.	Самостоятельный синтез лекарства, моделирование реакций, создание модели молекулы.	Многостадийный синтез парацетамола с учетом факторов.

мических наук и медицины. Данная систематизация позволяет применять теоретические знания в клинической практике. Следует отметить, что «химический эксперимент» в рамках данной системы не всегда предполагает реальное выполнение опыта; зачастую это анализ или моделирование ситуаций, требующих химической подготовки. Студент осуществляет «мысленный эксперимент»: анализирует предложенную методику, представляет ее реализацию, выявляет недостатки и ошибки. Задания в этих экспериментах имитируют реальные ситуации, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности из-за человеческого фактора, технических неполадок.

Предложенная классификация химического эксперимента, применяемого в игровых методах, обладает научной обоснованностью и демонстрирует нарастающую сложность когнитивных операций: от элементарного повторения (эксперимент-рецепт) до творческого разрешения задач (эксперимент-апогей). Данная классификация базируется на поставленных задачах: от формирования первичных умений до развития критического мышления и умения анализировать клинические случаи (эксперимент-пальпация, эксперимент-диагностика).

Симуляции и анализ (эксперимент-симуляция, эксперимент-анализ) дополняют практический опыт, развивая навыки интерпретации данных. Такая структура позволя-

ет эффективно использовать игровые методы для обучения химии, формируя у студентов не только знания, но и необходимые профессиональные компетенции.

Научная новизна представленного материала заключается в разработке методического наполнения дидактических игр, включающего практико-ориентированные задания различных категорий и разнообразные типы химического эксперимента. Расширяется понятие «химический эксперимент» включением в него «мысленного эксперимента».

Практическая значимость выводов заключается в организации методической помощи преподавателям медицинского вуза, которые смогут внедрить дидактические игры в образовательный процесс с меньшими интеллектуальными и временными затратами.

Список литературы

1. Альмурзаева П.Х., Яхьяева А.А. Дидактическая игра как средство формирования профессиональной компетентности студентов // Управление образованием: теория и практика. 2024. №7-1. С. 102–109.
2. Бабкина М.А. Теоретическое обоснование проблемы использования дидактических игр при обучении математике // Universum: психология и образование. 2021. №7(85). С. 24–25.
3. Карауылбаев С.К. Педагогические основы использования компьютерных учебно-деловых игр в обучении в вузе: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015.
4. Лебедева Е.С., Мотина О.А., Чернецов М.М. Дидактическая игра как средство активизации познавательной деятельности студентов // Тенденции развития науки и образования. 2023. №93-2. С. 28–31.
5. Мишина М.Н., Мишин М.М., Золотова О.М. Интерактивные методы обучения в учебном процессе // Современные педагогические технологии в организации образовательного пространства региона: сборник материалов Областной научно-практической конференции (24 апреля 2018 г.). Мичуринск, 2018. С. 152–156.
6. Сидорович К.И. Дидактические игры как средство повышения познавательной активности учащихся на уроках химии // Молодость. Интеллект. Инициатива: материалы XI Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов. В 2-х т., Витебск, 21 апреля 2023 года. Т. 2. Витебск, 2023. С. 272–274.
7. Учебная игра как средство активизации познавательной активности / Ф.Д. Халикова, Ф.Д. Ямбушев, Д.Л. Дербышева, А.В. Халаман // Химия в школе. 2019. №7. С. 25–28.
8. Юркова А.А. Дидактические игры как средство формирования практических умений по химии обучающихся 8 классов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. №11-2(62). С. 228–232.
9. Bayeck R.Y. Examining Board Gameplay and Learning: A Multidisciplinary Review of Recent Research // Simulation & Gaming. 2020. №51(4). P. 411–431.
10. Gamification in Education: Breakthroughs in Research and Practice. IGI Global. [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5198-0> (date of request: 12.12.2025).
11. Moore D.R., Hsiao E. Conceptual Possibilities and Restraints in Educational Games // Gamification in Education: Breakthroughs in Research and Practice. IGI Global. 2018. P. 20–31.

* * *

1. Al'murzaeva P.H., Yah'yaeva A.A. Didakticheskaya igra kak sredstvo formirovaniya professional'noj kompetentnosti studentov // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2024. №7-1. S. 102–109.

2. Babkina M.A. Teoreticheskoe obosnovanie problemy ispol'zovaniya didakticheskikh igr pri obuchenii matematike // Universum: psihologiya i obrazovanie. 2021. №7(85). S. 24–25.

3. Karaulybaev S.K. Pedagogicheskie osnovy ispol'zovaniya komp'yuternykh uchebno-delovykh igr v obuchenii v vuze: special'nost' 13.00.01 «Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya»: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2015.

4. Lebedeva E.S., Motina O.A., Chernecov M.M. Didakticheskaya igra kak sredstvo aktivizatsii poznavatel'noj deyatel'nosti studentov // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2023. №93-2. S. 28–31.
5. Mishina M.N., Mishin M.M., Zolotova O.M. Interaktivnye metody obucheniya v uchebnom processe // Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii v organizatsii obrazovatel'nogo prostranstva regiona: sbornik materialov Oblastnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (24 aprelya 2018 g.). Michurinsk, 2018. S. 152–156.
6. Sidorovich K.I. Didakticheskie igry kak sredstvo povysheniya poznavatel'noj aktivnosti uchashchihsya na urokah himii // Molodost'. Intellekt. Iniciativa: materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii studentov i magistrantov. V 2-h t., Vitebsk, 21 aprelya 2023 goda. T. 2. Vitebsk, 2023. S. 272–274.
7. Uchebnaya igra kak sredstvo aktivizatsii poznavatel'noj aktivnosti / F.D. Halikova, F.D. Yambushev, D.L. Derbysheva, A.V. Halaman // Himiya v shkole. 2019. №7. S. 25–28.
8. Yurkova A.A. Didakticheskie igry kak sredstvo formirovaniya prakticheskikh umenij po himii obuchayushchihsya 8 klassov // Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2021. №11-2(62). S. 228–232.



Methodological support of didactic games of Chemistry in medical university

The methodological content of didactic games of Chemistry for medical universities is considered. The approach, based on the integration of practice-oriented tasks of varying levels of complexity and chemical experiment as the key components of organization of students' active activities, is suggested. There is substantiated the classification of tasks. The author's systematization of kinds of chemical experiment, adapted for the didactic games, is demonstrated.

Keywords: *didactic game, Chemistry, chemical experiment, methodological support, system of tasks, medical education.*

(Статья поступила в редакцию 04.01.2026)



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

А.С. ШУБИНА
Волгоград

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Описаны условия эффективности профориентационной работы со школьниками в области педагогической профессии. Проанализирована реализация данных условий в профильных психолого-педагогических классах. Представлен опыт сетевого сопровождения проектно-исследовательской деятельности старшеклассников со стороны педагогического вуза как средства профориентации в педагогической сфере.



Ключевые слова: профориентация, педагогическая профессия, психолого-педагогические классы, проектно-исследовательская деятельность, индивидуальный проект.

Одной из актуальных проблем российской сферы образования на сегодняшний день является дефицит высококвалифицированных мотивированных на профессиональную деятельность педагогических кадров. Наиболее остро данная проблема проявляет себя с точки зрения привлечения в школу молодых педагогов – выпускников педагогических вузов и удержания их на рабочем месте в первые годы работы. Мониторинг кадровой потребности общеобразовательных организаций показывает, что в 2024 году в школах региона наблюдалась нехватка более тысячи педагогических работников. Важность решения проблемы привлечения школьников в педагогическую профессию в Волгоградской области нашла свое отражение в разработке и реализации программы «Педагогические кадры для региона на 2025–2030 гг.» [9].

Несмотря на то, что популярность педагогических вузов в целом возрастает, часть студентов, сделавших недостаточно осмысленный выбор профессии, испытывают разочарование в ней уже в адаптационный период обучения в вузе: они осознают несоответствие себя и профессии на практике и в дальнейшем не приходят в школы, либо испытывают серьезную дезадаптацию на первых этапах профессиональной деятельности и покидают школу через несколько лет. Все это наносит серьезный урон экономике государства и приводит к дискредитации педагогических вузов в глазах общества [6]. Обозначенные проблемы актуализируют поиск эффективных средств профориентационной работы с обучающимися в сфере педагогической профессии [8].

Отметим, что такая профориентационная работа связана с особыми сложностями, не присущими многим другим профессиям. Эти сложности объясняются тем, что профориентация в данном случае ведется с опорой на стихийно сложившийся у школьника за годы обучения образ педагога, в то время как образ многих других профессий есть возможность формировать фактически с нуля. Перестроить краткосрочными профориентационными мероприятиями представление о профессии, которое складывалось у школьника годами, достаточно сложно, разовые информационные мероприятия здесь вряд ли могут оказаться эффективными.

Еще одним фактором, осложняющим профориентационную работу в сфере педагогической профессии, является фактическая двухуровневость профориентации – на педагогическую профессию в целом, и на конкретную предметную область, в частности. Решая поступить в педагогический вуз, старшеклассник фактически принимает два решения: не просто стать учителем, но стать учителем, например, физики.

Таким образом, система профориентационной работы в сфере педагогической профессии должна базироваться на решении двух основных задач:

- формирование у школьников позитивного образа современного педагога (то есть ориентация на учительскую профессию в целом);
- основательное осмысление собственных интересов и способностей для выбора предметной области изучения (ориентация на выбор предметной области).

Для решения этих задач требуется соблюдение нескольких условий при проектировании профориентационной работы со школьниками:

- *длительность и систематичность*: возможность длительного и регулярного погружения школьника в содержание профессии, чтобы дополнить или даже перестроить сложившийся образ педагога, а также создать условия для осознанного выбора предметной области в сфере педагогической профессии;
- *деятельностное включение школьника в постижение профессии*: профориентационная работа должна дать возможность школьнику попробовать себя как в деятельности педагога вообще, так и углубиться в конкретную предметную область;
- *методически выстроенная система сопровождения погружения в профессию* со стороны заинтересованных структур – школы и педагогического вуза: для этого необходимо, чтобы реализация профориентационной работы была включена в некие обязательные «единицы» школьных учебных планов (урочную или внеурочную деятельность);
- *взаимодействие школьников с современными передовыми представителями педагогической науки и практики*: это даст возможность увидеть перспективы развития в педагогической профессии и перспективы развития самого содержания профессии;
- *возможность работы в современной педагогической инфраструктуре*: позволит сформировать образ «учителя будущего», представления о современной образовательной среде;
- *индивидуализация профориентации в педагогической профессии*: возможность учитывать интерес и ориентацию школьника на разные предметные области (учитель начальных классов, физики, биологии, учитель-логопед, педагог-психолог и пр.), разный исходный уровень подготовки школьников в этих областях.

Основным средством профориентационной работы в области педагогической профессии на сегодняшний день выступает организация профильных и предпрофильных психолого-педагогических классов (далее – ППК), в которых реализуются учебные планы, содержащие предметы «Педагогика», «Психология» и т.п., а также планы внеурочной деятельности, включающие в себя курсы, направленные на развитие гибких компетенций, необходимых будущему педагогу [2]. Проанализируем возможности и дефициты ППК с точки зрения перечисленных выше условий эффективности профориентационной работы.

ППК обеспечивают *длительное и систематическое включение* школьников в процесс знакомства с основами педагогической профессии. Согласно Концепции развития ППК, знакомство с основами педагогической профессии происходит уже на пропедевтическом и предпрофильном этапах (6–9 классы). На профильном этапе (10–11 классы) продолжается специализированное развитие личности обучающихся, формируются их запросы профессионального плана [10]. ППК могут создавать условия для *деятельностного включения в профессию*, например, при реализации школьниками волон-

терских педагогических проектов. ППК отвечают и условию наличия *методически выстроенной системы сопровождения* погружения в профессию педагога: разработаны методические рекомендации по реализации ППК, кроме того во многих случаях имеет место сетевая реализация ППК совместно с педагогическими вузами [3].

ППК являются на сегодняшний день наиболее системно выстроенным средством профориентационной работы со школьниками в области педагогической профессии, но при этом оставляют пространство для развития в связи с обозначенными выше условиями. Обучение в ППК зачастую реализуют педагоги или педагоги-психологи школы в привычной для ребенка образовательной среде, в связи с чем школьник не всегда имеет возможность взаимодействия с другими представителями педагогической науки и практики, а также во многих случаях остается не знаком с современной образовательной инфраструктурой педагогического вуза. Если часть или все занятия в ППК ведут представители вуза на собственной базе, то не обеспечивается достаточный охват школьников особенно малокомплектных, территориально удаленных от вуза школ и пр. Преподаватель вуза имеет ограниченные возможности в плане прямого взаимодействия со школьниками, в результате чего взаимодействие потенциальных абитуриентов с педагогическим вузом (преподавателями и студентами) или отсутствует, или остается редким, несистемным. Однако именно реальное взаимодействие вуза (его субъектов и инфраструктуры) и школьников – важный мотивационный фактор выбора педагогической профессии. Школьникам важно увидеть интересные возможности этой инфраструктуры и постепенно привыкнуть к экосистеме педагогического вуза. Кроме того, ППК не всегда отвечают условию индивидуализации профориентации: ориентированы не на предметную специфику подготовки, а на педагогическую профессию вообще.

Таким образом, ППК являются важной системной составляющей профориентационной работы в сфере педагогической профессии, но должны дополняться такими формами профориентационной деятельности, которые, отвечая всем прочим перечисленным выше условиям, позволили бы школьникам, взаимодействуя с педагогическим вузом (его преподавателями, студентами, инфраструктурой), пробовать себя в разных предметных областях для дальнейшего осмысленного выбора.

Ресурсом для достраивания системы профориентационной работы в этом направлении является выполнение старшеклассниками проектов в рамках дисциплины «Индивидуальный проект» в 10 классе. Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования и федеральной образовательной программы среднего общего образования, старшеклассники выполняют обязательные индивидуальные проекты. Ресурсность проектной деятельности для решения профориентационных задач отмечена в исследованиях С.Ю. Квашиной, Л.А. Соломатиной, А.Г. Богачевой, И.Б. Козак, И.В. Кирилловой и др. [1; 4; 5; 11]. Индивидуальный проект не только развивает предметные и метапредметные исследовательские компетенции, но и выступает средством профориентационной работы, позволяющим реализовать названные выше условия ее эффективности.

Длительность и систематичность профориентационного воздействия достигается в этом случае за счет того, что выполнение проекта происходит в течение года и предполагает регулярное систематическое погружение в выбранную предметную область. *Деятельностное включение* школьника в конкретную предметную область обеспечивается при выполнении проекта за счет реализации всех основных этапов исследования: начиная от его методологии, теоретического анализа и заканчивая экспериментальной проверкой выдвинутых гипотез и созданием проектного продукта. Разнообразие реализуемых при выполнении проекта деятельностей позволяет старшекласснику «пощупать» выбранную предметную область с разных сторон – как в теории, так и на практике.

Условие *методически выстроенной системы сопровождения* погружения в профессию со стороны школы обеспечивается обязательностью проектной деятельности и включением ее в учебный план (наличие учебных часов у школьника для выполнения проекта, а у педагога – для сопровождения проектной деятельности). Методическое сопровождение проектной деятельности школьников со стороны педагогического вуза может стать фактором, значительно усиливающим профориентационный эффект. Подобный опыт сопровождения исследовательских проектов школьников со стороны педагогического вуза опишем далее.

Включение педагогического вуза в сопровождение индивидуальных проектов обеспечивает реализацию еще двух условий эффективной профориентации в сфере педагогической профессии – *возможность взаимодействия школьников с современными передовыми представителями педагогической науки и практики* и *возможность работы в современной инфраструктуре* школы, организаций дополнительного образования, педагогического вуза.

Проектная деятельность способна обеспечить и выполнение условия *индивидуализации профориентации* в педагогической профессии: старшеклассник выбирает для выполнения проекта ту предметную область, к которой испытывает особенно высокий интерес, и получает возможность попробовать себя в ней. Выбор тем проектов разной сложности позволяет учесть разный исходный уровень подготовки школьников в конкретной предметной области и обеспечить мотивацию выполнения проекта.

Проанализируем опыт ФГБОУ ВО «ВГСПУ» по сопровождению проектно-исследовательской деятельности школьников. В рассматриваемом примере речь идет о сопровождении психолого-педагогических проектов, интерес к которым проявили старшеклассники, имеющие намерение выбрать при поступлении в вуз направления дошкольного, начального образования, а также психолого-педагогического образования. Сопровождение проектно-исследовательской деятельности школьников со стороны педагогического вуза было организовано поэтапно.

ЭТАП 1. Обсуждение и утверждение запроса школы и вуза на совместное сопровождение исследовательских проектов школьников. На этом этапе были решены следующие задачи.

1. *Определение субъектов взаимодействия для совместного сопровождения проектно-исследовательской деятельности школьников.* В качестве институциональных субъектов выступили кафедра психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ» и МОУ «Гимназия №8 Красноармейского района Волгограда». Персональными субъектами, участвующими в апробации инновационной практики сопровождения исследовательских проектов школьников, стали обучающиеся 10 класса – авторы проектов, педагог-психолог школы – руководитель выполнения исследовательских проектов; студенты выпускного курса института психолого-педагогического и социального образования, обучающиеся по направлению «Психолого-педагогическое образование», профиль «Педагог-психолог» – наставники проектно-исследовательской деятельности школьников; научный руководитель выпускных квалификационных работ (далее – ВКР) студентов – организатор взаимодействия всех субъектов, осуществляющий методическое сопровождение совместной работы над проектами.

2. *Определение совместных интересов в области тем исследовательских проектов школьников.* МОУ «Гимназия №8 Красноармейского района Волгограда» имеет статус региональной инновационной площадки по реализации темы «Развитие эмоционального интеллекта учащихся во взаимосвязи с овладением глобальными компетенциями «4К» (в урочной и внеурочной деятельности на уровне основного общего образования)». В связи с этим темы проектно-исследовательской деятельности школьников было решено формулировать вокруг проблемы развития эмоционального интеллекта.

3. *Определение общей стратегии сопровождения исследовательских проектов школьников.* Ключевой идеей стратегии сопровождения проектно-исследовательской деятельности школьников стало определение в качестве наставников студентов выпускного курса, выполняющих ВКР. Темы ВКР студентов в этом случае формулируются комплементарно темам исследовательских проектов школьников, а ключевые этапы исследования школьников и студентов планируются параллельно с некоторым опережением исследовательской работы студентов. Такая стратегия сопровождения позволяет решить проблему дефицита временного ресурса преподавателя вуза на работу со школьниками, помогает школьникам включиться в регулярное взаимодействие с будущими специалистами-педагогами, уже имеющими опыт обучения в вузе, повышает уровень субъектности студентов по отношению к собственному исследованию за счет принятия роли наставников.

4. *Заключение между ФГБОУ ВО «ВГСПУ» и МОУ «Гимназия №8 Красноармейского района Волгограда» договора о совместной образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности.*

5. *Совместная разработка и согласование партнерами списка примерных тем ВКР по проблеме эмоционального интеллекта, на основании которых будут сформулированы темы исследовательских проектов школьников.*

ЭТАП 2. Формирование пар «наставник – наставляемый». На этом этапе были решены следующие задачи.

1. *Формирование группы студентов, готовых участвовать в апробации модели сопровождения проектно-исследовательской деятельности школьников при выполнении ВКР.*

2. *Утверждение тем ВКР студентов и формирование на их основании тем исследовательских проектов школьников.* Формулировки тем для школьников носили более упрощенный характер, сохраняя при этом содержательные связи с соответствующими темами ВКР студентов. Соотношение тем ВКР студентов и исследовательских проектов школьников представлено в таблице 1 (таб. 1).

Таблица 1

Темы исследовательских проектов школьников и выпускных квалификационных работ студентов-наставников

Тема ВКР студента-наставника	Тема исследовательского проекта школьника
Использование средств искусства для развития эмоционального интеллекта обучающихся подросткового возраста	Развитие эмоционального интеллекта подростков средствами искусства
Психологическая диагностика взаимосвязи эмоционального интеллекта подростка и его учебных достижений	Эмоциональный интеллект и учебная успешность
Развитие эмоционального интеллекта обучающихся как способ профилактики экзаменационного стресса	Профилактика экзаменационного стресса через развитие эмоционального интеллекта
Психологическое просвещение родителей по проблемам развития эмоционального интеллекта детей подросткового возраста	Представления родителей об эмоциональном интеллекте детей подросткового возраста
Содержание общения родителя с ребенком младшего школьного возраста как фактор развития эмоционального интеллекта	Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников

Дорожная карта сопровождения проектно-исследовательской деятельности школьников

Этап работы над проектом	Сроки	Содержание встреч	Результат этапа (продукт)
Утверждение темы. Решение организационных вопросов	Сентябрь	Закрепление тем исследовательских проектов и ВКР. Определение пар «наставник – наставляемый». Согласование дорожной карты. Утверждение форм организации взаимодействия субъектов.	Перечень тем ВКР с закреплением за студентом. Перечень тем исследовательских проектов с закреплением за школьником. Список пар «наставник – наставляемый». Пространства для совместной работы школьника и студента над проектом (например, папка в облачном сервисе и пр.).
Методологический аппарат исследования	Октябрь	Содержание методологического аппарата исследования. Требования к введению проекта.	Текст введения исследовательского проекта.
Теоретический анализ источников по теме исследования	Ноябрь	Определение структуры первой (теоретической) главы проекта. Требования к подбору источников для изучения.	Список источников для изучения.
	Декабрь	Обсуждение алгоритмов изучения источников и формирования текста теоретической главы.	Текст теоретической главы исследовательского проекта.
Предварительная защита теоретической части проекта	Январь	Презентация итогов теоретического анализа.*	Доработанный текст теоретической главы исследовательского проекта в соответствии с полученными замечаниями.
Эмпирическое исследование	Февраль	Планирование содержания исследования. Подбор методик для проведения исследования.	Собранные эмпирические данные.
	Март	Обработка и оформление результатов исследования.	Текст эмпирической главы исследовательского проекта.
Оформление текста проекта	Апрель	Обсуждение выводов по результатам исследования.	Полный текст исследовательского проекта.
Подготовка к защите проекта	Апрель	Рекомендации по оформлению текста и защите проекта.	Текст выступления на защите проекта, презентация.
Защита проектов	Май	Обсуждение и оценка исследовательских проектов.*	Исследовательский проект защищен. Выставлена оценка.

*очная встреча на базе Технопарка ВГСПУ

3. Формирование пар «наставник – наставляемый» (студент – школьник) в соответствии с взаимным выбором темы. Наставник из каждой пары уже на этом этапе работы должен был создать общее рабочее пространство (сетевую папку), в которой далее велась совместная работа над исследовательским проектом. Было сформировано пять пар «наставник – наставляемый».

ЭТАП 3. Разработка дорожной карты совместной работы над проектами. При разработке дорожной карты важно было спланировать совместную работу субъектов по сопровождению проектно-исследовательской деятельности школьников: выделить ее основные этапы и их сроки, определить содержание совместных встреч и результат каждого этапа – его продукт. Кураторами работы (педагогом-психологом гимназии и научным руководителем ВКР студентов) была составлена и согласована совместно со всеми участниками дорожная карта работы на год (таб. 2 на стр. 111).

ЭТАП 4. Работа над проектами. Задачей этого наиболее продолжительного по времени этапа была организация сопровождения проектно-исследовательской деятельности школьников согласно утвержденной дорожной карте. Отметим наиболее важные характеристики совместной деятельности субъектов, представляющих школу и вуз:

1. Методическое сопровождение работы школьников над проектами: подготовка преподавателем вуза и студентами рекомендаций (текстовых и видео) и шаблонов для работы над отдельными частями текста проекта;

2. Регулярное взаимодействие на каждом из этапов работы над проектами, подразумевающее онлайн этап работы (совместная работа школьников и студентов в текстовых документах) и очную встречу (видеоконференция, объединяющая всех субъектов от школы и вуза, один или два раза в месяц, либо очная встреча на базе Технопарка ВГСПУ);

3. Четкое определение функций всех субъектов совместной деятельности:

- школьники: готовят рабочую версию текста конкретной части проекта, подлежащей обсуждению на данном этапе работы (например, введение) согласно предложенным методическим рекомендациям и шаблонам;
- студенты: изучают предложенные школьниками рабочие версии текстов, оставляют свои замечания и комментарии;
- преподаватель вуза: организационно модерирует процесс работы студентов, обсуждает содержание предложенных комментариев и замечаний со студентами;
- педагог-психолог (руководитель проектов школьников): организует и курирует доработку текстов школьниками с учетом предложенных рекомендаций и комментариев.

Для наиболее эффективного сопровождения проектно-исследовательской деятельности школьников студентами этапы работы студента над ВКР должны соответствовать этапам работы над проектом, но при этом идти с небольшим опережением. Иными словами, студент к моменту модерации текста школьника уже должен пройти подобный этап работы над собственным текстом ВКР и иметь некий «эталонный текст», обсуждение которого уже проведено с преподавателем.

Отдельно отметим этап работы школьников над эмпирической частью проектов. На этом этапе работы был организован совместный сбор эмпирических данных (школьники под наставничеством педагога-психолога приняли активное участие в сборе данных), создан репозиторий эмпирических данных (школьник и студент, работающие над сходной темой в паре, объединяли собранные данные в единую базу). Таким образом, исследовательские проекты школьников и дипломные проекты студентов носили сетевой характер.

Для включения школьников, выполняющих исследовательские проекты, в экосистему педагогического вуза, согласно дорожной карте, было запланировано и организовано несколько очных встреч на базе Технопарка ВГСПУ. Так было решено провести предзащиту теоретической части ВКР студентов и презентацию теоретической части текста проекта школьников совместно на базе Технопарка с участием преподавателя (руководителя ВКР студентов) и педагога-психолога (куратора проектов школьников). Защита исследовательских проектов школьников также была организована на

базе Технопарка ВГСПУ. Кроме этого, школьники, выполняющие проекты по психологии, стали участниками образовательных событий, реализуемых студентами института в рамках практической подготовки, приняли участие в фестивале психолого-педагогических классов.

Подводя итог анализу опыта сопровождения проектно-исследовательской деятельности школьников субъектами педагогического вуза, отметим, что возникающие в процессе совместной работы задачи привели к реализации сетевого научного проекта, где сеть была представлена в триединстве ее понимания как:

- сеть субъектов: преподаватель вуза (научный руководитель) – студенты – педагог-психолог (наставник проектной деятельности школьников) – школьники (исполнители проекта);
- сеть институтов: педагогический вуз – школа;
- телекоммуникационная сеть, позволяющая организовывать удаленное взаимодействие субъектов вокруг работы над общим содержанием на всех этапах работы над проектом [7].

Анализ полученного опыта позволяет сформулировать дальнейшие перспективы сопровождения проектно-исследовательской деятельности школьников и развития ее профориентационного потенциала для педагогического вуза:

1. Разработка верифицированного контента (онлайн-курса), объединяющего субъектов вокруг работы над проектом.
2. Проектирование содержания и форм взаимодействия со школьниками в 11 классе, продлевающего опыт вовлечения в экосистему педагогического вуза.
3. Развитие научных исследований о сопровождении проектной деятельности школьников, развитии ее профориентационного потенциала. Так, на сегодняшний день магистрантами программы «Педагог-психолог» ведутся исследования на темы «Профориентационная работа педагога-психолога средствами проектной деятельности обучающихся», «Проектирование профориентационных событий в учреждении среднего профессионального образования», «Психолого-педагогическое сопровождение проектно-исследовательской деятельности старшеклассников как ресурса личностного развития».

Список литературы

1. Богачева А.Г., Козак И.Б. Образовательный проект «Экологическое краеведение» как средство профориентации школьников в области геоэкологии // LXXVI Герценовские чтения. География: развитие науки и образования: Материалы Международной научно-практической конференции. В 2-х т., Санкт-Петербург, 19–21 апреля 2023 года. Т. II. СПб., 2023. С. 217–222.
2. Быстрицкая О.С. Наставничество как один из инструментов формирования готовности обучающихся к выбору педагогической профессии // Педагогическая перспектива. 2024. №1(13). С. 66–73.
3. Земляков Д.В., Карпушова О.А. Сетевой формат психолого-педагогического класса: опыт интеграции очной и онлайн форм организации обучения // Грани познания. 2021. №6(77). С. 160–164.
4. Квашина С.Ю., Борисейко В.А. Социальное проектирование в ранней профориентации школьников // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. №1. С. 63–66.
5. Кириллова И.В. Индивидуальный проект как форма организации деятельности в профильных психолого-педагогических классах // Шамовские чтения: сборник статей XVI Между-

народной научно-практической конференции. В 2-х т., Москва, 25 января 2024 года. М., 2024. С. 477–481.

6. Крылова М.А. Особенности профессиональной ориентации старшеклассников на получение педагогического образования // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2015. Т. 7. №1. С. 190–198.

7. Метод сетевых образовательных проектов / А.М. Коротков, С.Б. Спиридонова, О.А. Карпушова, Д.В. Земляков // Педагогика. 2023. Т. 87. №11. С. 65–76.

8. Перспективы допрофессиональной педагогической подготовки школьников в современных условиях / Л.В. Байбородова, М.В. Груздев, А.М. Ходырев // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т. 7. №3. С. 3–13.

9. Программа «Педагогические кадры для региона на 2025–2030 гг.»: утв. 27 января 2025 года. Волгоград, 2025.

10. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. №1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/?ysclid=mocpew70rj407026840> (дата обращения: 12.12.2025).

11. Соломатина Л.А. Сетевой проект как средство развития инженерного мышления и профориентации обучающихся // Стратегия развития образования для будущего России: материалы Международной научно-практической конференции, Владимир, 16–17 марта 2023 года. Ч.1. Владимир, 2023. С. 152–156.

* * *

1. Bogacheva A.G., Kozak I.B. Obrazovatel'nyj projekt «Ekologicheskoe kraevedenie» kak sredstvo proforientacii shkol'nikov v oblasti geoekologii // LXXVI Gercenovskie chteniya. Geografiya: razvitie nauki i obrazovaniya: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. V 2-h t., Sankt-Peterburg, 19–21 aprelya 2023 goda. T. II. SPb., 2023. S. 217–222.

2. Bystrickaya O.S. Nastavnichestvo kak odin iz instrumentov formirovaniya gotovnosti obuchayushchihsya k vyboru pedagogicheskoy professii // Pedagogicheskaya perspektiva. 2024. №1(13). S. 66–73.

3. Zemlyakov D.V., Karpushova O.A. Setevoy format psihologo-pedagogicheskogo klassa: opyt integracii ochnoj i onlajn form organizacii obucheniya // Grani poznaniya. 2021. №6(77). S. 160–164.

4. Kvashina S.Yu., Borisejko V.A. Social'noe proektirovanie v rannej proforientacii shkol'nikov // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. 2018. №1. S. 63–66.

5. Kirillova I.V. Individual'nyj projekt kak forma organizacii deyatel'nosti v profil'nyh psihologo-pedagogicheskikh klassah // Shamovskie chteniya: sbornik statej XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. V 2-h t., Moskva, 25 yanvarya 2024 goda. M., 2024. S. 477–481.

6. Krylova M.A. Osobennosti professional'noj orientacii starsheklassnikov na poluchenie pedagogicheskogo obrazovaniya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie www.psyedu.ru. 2015. Т. 7. №1. С. 190–198.

7. Metod setevyh obrazovatel'nyh projektov / A.M. Korotkov, S.B. Spiridonova, O.A. Karpushova, D.V. Zemlyakov // Pedagogika. 2023. Т. 87. №11. С. 65–76.

8. Perspektivy doprofessional'noj pedagogicheskoy podgotovki shkol'nikov v sovremennyh usloviyah / L.V. Bajborodova, M.V. Gruzdev, A.M. Hodyrev // Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2021. Т. 7. №3. С. 3–13.

9. Programma «Pedagogicheskie kadry dlya regiona na 2025–2030 gg.»: utv. 27 yanvarya 2025 goda. Volgograd, 2025.

10. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24 iyunya 2022 g. №1688-r «O Konceptcii podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 g.». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/?ysclid=mocpew70rj407026840> (data obrashcheniya: 12.12.2025).

11. Solomatina L.A. Setevoy projekt kak sredstvo razvitiya inzhenernogo myshleniya i proforientacii obuchayushchihsya // Strategiya razvitiya obrazovaniya dlya budushchego Rossii: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Vladimir, 16–17 marta 2023 goda. Ch. 1. Vladimir, 2023. S. 152–156.

***Individual research project as the tool of vocation-oriented education
in modern educational environment of school and pedagogical university***

The conditions of efficiency of career guidance counseling with school children in the sphere of pedagogical profession are described. The implementation of these conditions in profile psychological and pedagogical classes is analyzed. The experience of networking support of project and research activity of senior high school students from the side of pedagogical university as the means of vocation-oriented education in the pedagogical sphere is presented.

Keywords: *vocation-oriented education, pedagogical profession, psychological and pedagogical classes, project and research activity, individual project.*

(Статья поступила в редакцию 14.01.2026)

**О.П. МАЧЕХИНА
В.В. ТЕРЕЩЕНКОВА
Н.Ю. КУЗЬМЕНКОВА
Москва**

**СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Раскрывается значение семьи в вопросе формирования ценностей у младших школьников. Подчеркивается, что в условиях трансформации института семьи проблема формирования ценностей личности приобретает особую значимость. Младший школьный возраст является сензитивным периодом для закладки базовых ценностных ориентаций. Это обуславливает необходимость глубокого анализа семьи как первичного и системообразующего фактора данного процесса.

Ключевые слова: *семья, ценности, младший школьный возраст, методы воспитания.*

Формирование ценностных ориентаций у подрастающего поколения является одной из приоритетных задач современного образования и воспитания. В Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования особая роль отводится духовно-нравственному развитию младших школьников и формированию у них социальной и семейной культуры [11]. При этом семья признается первич-

ным и наиболее значимым институтом ценностной трансляции, поскольку именно в ней закладываются основы личности ребенка, первые навыки поведения в обществе на основе семейных ценностей: любви, верности, доверия, уважения, взаимоподдержки.

Формирование системы ценностей личности представляет собой сложный, многогранный процесс, активизирующийся на каждом возрастном этапе. Младший школьный возраст (7–11 лет) является сензитивным периодом для становления осознанных нравственных ориентиров, поскольку характеризуется развитием теоретического мышления, рефлексии, расширением социального контекста за пределы семьи [1; 5; 9], повышенной эмоциональностью, впечатлительностью, открытостью всему новому. Несмотря на включенность ребенка в новую значимую деятельность (учебную) и возрастающее влияние сверстников и медиасреды, семья продолжает выполнять функцию первичного и наиболее эмоционально насыщенного «ценностного фильтра» [4; 6; 10].

В контексте психологии развития ценности понимаются как устойчивые, эмоционально окрашенные убеждения, служащие эталонами для оценки, выбора линии поведения и определения жизненных целей. Их структура носит иерархический и взаимосвязанный характер [2; 7]:

1. нравственные ценности: доброта, честность, справедливость, уважение к старшим, дружба, взаимопомощь, ответственность за свои поступки, милосердие, сострадание;

2. социально-гражданские ценности: семья, школа, малая Родина, труд, мир, закон, патриотизм, гражданская солидарность и коллективизм, служение Отечеству, историческая память и преемственность поколений;

3. экзистенциальные ценности: жизнь, здоровье, познание, природа, красота.

Воспитательный потенциал этих ценностей заключается в их способности выступать внутренними ориентирами для выбора и оценки поступков, основой для формирования социально ответственного поведения и устойчивости личности перед деструктивным влиянием. У младшего школьника ценности находятся в стадии активного структурирования: от принятия «готовых» родительских максим к их внутреннему диалогу и сравнению с другими источниками.

Психологи подчеркивают, что в младшем школьном возрасте дети особенно восприимчивы к внешним влияниям, а взгляды и впечатления, полученные в детстве, отличаются глубиной и устойчивостью [1; 3].

Как отмечается в современных исследованиях [2; 8; 10] устойчивое формирование ценностей возможно лишь в деятельностной форме, когда ребенок не просто усваивает готовые моральные суждения, а проживает ценность в совместной практике, эмоционально соотнося ее с собственным опытом [2]. Этот принцип, заложенный в системно-деятельностном подходе ФГОС НОО, применим и к семейному воспитанию [11].

Семейное воздействие обладает уникальными характеристиками, делающими его незаменимым:

- доверительно-эмоциональная основа: ценностные установки усваиваются не через дидактику, а через эмоциональную привязанность, подражание значимым взрослым и проживание повседневных ситуаций в атмосфере безусловного принятия;

- непрерывность и тотальность: влияние семьи пронизывает всю жизнедеятельность ребенка, формируя глубинные, часто неосознаваемые паттерны поведения и отношения к миру;

- экзистенциальная значимость: именно в семье закладывается базовое чувство безопасности, принадлежности и самооценности, которое является психологическим фундаментом для принятия любых внешних (социальных, культурных) ценностей.

Кроме того, современная семья перестает быть лишь «средой», превращаясь в активного ценностного транслятора, субъекта формирования личности ребенка.

Особое внимание в психолого-педагогических исследованиях [1; 7; 8] уделяется современным трансформациям семьи как ценностного транслятора. К факторам, модифицирующим семейное влияние на динамику ценностных оснований ребенка, относятся дигитализация, новые модели родительства, плюрализация жизненных стилей.

1. *Дигитализация семейного пространства.* Цифровые устройства становятся участниками коммуникации, что размывает границы между «семейным» и «внешним» информационным потоком. Родительский контроль над поступающим контентом снижается. Формируются новые ценности (гибкость, многозадачность, виртуальная идентичность), но может ослабевать ценность глубинного межличностного общения.

2. *Плюрализация моделей семьи и родительства.* Ребенок может воспитываться в нуклеарной, неполной, многопоколенной или смешанной семье, что задает разные конфигурации ценностных влияний (эмоционального интеллекта, самореализации ребенка и партнерских отношений).

3. *Изменение характера совместной деятельности.* Ускоренный темп жизни, профессиональная занятость родителей часто сокращают время для неструктурированного совместного досуга и бесед, которые являются ключевыми для трансляции ценностей. Компенсаторно возрастает роль коротких, но интенсивных «качественных» взаимодействий.

4. *Кризис вертикальной передачи ценностей.* В условиях быстро меняющегося мира родители не всегда могут предложить детям «готовые» жизненные формулы, что смещает акцент на формирование метаценностей: адаптивности, критического мышления, умения учиться и выстраивать отношения.

5. *Разные подходы к воспитанию.* Расхождения в педагогических взглядах между членами семьи могут вызвать у ребенка внутренний конфликт.

Семья сохраняет статус центрального фактора формирования ценностных основ личности младшего школьника, однако механизмы этого влияния претерпевают существенные изменения. Трансляция перестает быть преимущественно прямой и дидактической, становясь в большей степени опосредованной, диалогичной и контекстуальной. Эффективность семьи как ценностного института в современных условиях определяется не жестким следованием традициям, а способностью родителей к рефлексии собственной ценностной системы, созданию насыщенного смыслами совместного опыта и открытому обсуждению моральных дилемм, с которыми сталкивается ребенок.

На основе анализа психолого-педагогических исследований выделяются основные механизмы трансляции ценностей (идентификация, подражание, интериоризация через совместную деятельность и дискурс) [3; 4; 10].

1. *Идентификация и подражание.* Ребенок бессознательно усваивает образцы поведения, реакции и суждения значимых взрослых (родителей, старших сиблингов). Ценности труда, уважения к другим, честности или, напротив, прагматизма и цинизма впитываются через наблюдение за повседневными поступками.

2. *Интериоризация через совместную деятельность.* Совместный труд (бытовой, творческий), досуг, обсуждение книг и фильмов, решение семейных проблем являются полем для «проживания» ценностей. Именно в деятельности такие абстрактные понятия, как «ответственность», «взаимопомощь», «бережливость», обретают конкретный смысл.

3. *Семейный дискурс (ценностно-смысловое общение).* Способ ведения диалогов, аргументация поступков («почему так можно, а так нельзя»), обсуждение событий, семейные истории и мифы формируют у ребенка картину мира и систему координат для оценки.

4. *Стиль детско-родительских отношений.* Авторитетный стиль, сочетающий высокие требования с эмоциональным принятием и поддержкой, способствует осознанию

му усвоению ценностей. Авторитарный стиль может привести к конформности или бунту, попустительский – к ценностной неустойчивости.

Способы семейного воспитания, направленные на формирование ценностных ориентаций у младших школьников, включают методы организации совместной деятельности и традиций, диалоговые и рефлексивные методы, методы примера и подражания, методы использования культурных артефактов и семейного архива [5].

Особое внимание уделяется специфике применения данных методов в условиях современной семьи, характеризующейся дефицитом совместного времени и дигитализацией детско-родительских отношений [10; 12].

1. Методы организации совместной деятельности и семейных традиций. Совместный труд и бытовая деятельность (выполнение домашних обязанностей, совместные уборки, приготовление пищи, уход за растениями или животными формируют у ребенка ценность труда, ответственности, взаимопомощи). Совместный досуг и праздники (семейные праздники – День матери, День отца, Новый год, дни рождения), совместные походы в театры, музеи, загородные поездки создают эмоционально насыщенную среду, в которой ценности любви, заботы, единства переживаются непосредственно. Семейные традиции (совместные ужины, чтение вслух, воскресные прогулки, празднование памятных дат выполняют роль объединения поколений) позволяют ребенку ощутить принадлежность к роду, преемственность поколений.

2. Диалоговые и рефлексивные методы способствуют интериоризации ценностей, переводя их из внешних требований во внутренние убеждения. Нравственные беседы и обсуждение прочитанных книг, просмотренных фильмов, реальных жизненных ситуаций позволяет ребенку учиться анализировать поступки. Не превращать беседу в морализаторство, строить как равноправный диалог, в котором родитель не навязывает готовые истины, а помогает ребенку прийти к собственным выводам. Разбор моральных дилемм: предложение ребенку ситуаций нравственного выбора (например, «Как поступить, если друг просит обмануть?») развивает способность к рефлексии и формирует устойчивую ценностную позицию.

3. Метод примера и подражания. Отношение родителей к труду, учебе, другим людям, способы реагирования на жизненные ситуации формируют у детей соответствующие установки. В современных условиях, когда родители часто испытывают дефицит времени, именно качество присутствия и осознанность собственного поведения становятся критически важными.

4. Методы использования культурных артефактов и семейного архива. Богатым ресурсом для формирования семейных ценностей обладают предметы материальной и духовной культуры, семейные реликвии и документы. Семейное чтение книг о семье, взаимопомощи не только обогащает детей знаниями, но и сближает членов семьи. Работа с семейным архивом: рассказы о прошлом семьи, ее истории, изучение фотографий, писем, наград, бережно хранимых реликвий формируют у ребенка чувство причастности к истории рода, уважение к предкам. Современные технологии позволяют создавать цифровые семейные архивы, генеалогические древа, что делает эту работу привлекательной для младших школьников. Творческая деятельность: изготовление подарков близким своими руками, создание герба семьи, рисунков, открыток к праздникам воспитывают ценность внимания к близким и уважение к ручному труду.

Эффективность методов семейного воспитания зависит от соблюдения условий [1; 6]:

- систематичность и последовательность: необходимость регулярной работы, встроенной в повседневность;
- диалог и сотрудничество: отказ от авторитарного давления в пользу партнерских отношений;

- учет личного опыта ребенка: опора на реальные жизненные ситуации, значимые для ребенка;
- единство требований: согласованность позиций всех членов семьи;
- рефлексивность родителей: осознание собственной ценностной позиции и ее влияния на ребенка.

Эффективность семьи как фактора формирования ценностей у младших школьников в современных условиях определяется не жестким следованием традициям, а способностью родителей к рефлексии собственной ценностной позиции, созданию насыщенного смыслами совместного опыта и открытому обсуждению моральных дилемм, с которыми сталкивается ребенок. Успешность работы определяется не столько набором применяемых методов, сколько их системностью, соответствием возрастным особенностям детей и рефлексивной позицией родителей.

В условиях современных трансформаций семьи (дефицит времени, дигитализация, плюрализация моделей родительства) особое значение приобретает не количество, а качество совместного времени, осознанность воспитательных воздействий и способность родителей к диалогу с ребенком. Только при таких условиях семья сохраняет роль главного фактора ценностной трансляции, формируя у младших школьников устойчивые нравственные ориентиры, необходимые для успешной социализации и личностного развития.

Список литературы

1. Абдуллаева Н.А. Педагогические условия духовно-нравственного воспитания младших школьников в семье: дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2011.
2. Атанова Ю.С. Формирование ценностных ориентаций у обучающихся начальных классов // Молодой ученый. 2025. №46(597). С. 154–157.
3. Блинова Н.А. Формирование семейных ценностей – основа воспитания личности // Воспитание и наставничество в условиях цифровой трансформации образования: теория и практика. М., 2024. С. 209–213.
4. Гунькина Л.С. Роль семьи и школы в формировании духовно-нравственных ценностей ребенка // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы. Материалы Всероссийского форума, посвященного Году педагога и наставника. В 2-х ч. Ч. 1. Воронеж, 2023. С. 108–112.
5. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2010. С. 39–45.
6. Завгородняя Г.В. Взаимодействие семьи и школы как фактор укрепления традиционных семейных ценностей // Вестник Воронежского института развития образования. 2024. №13. С. 48–57.
7. Колбасина Л.В., Шалгимбекова К.С. Социальное партнерство семьи и педагогов в формировании семейных ценностей // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки – 2018. №2. С. 29–33.
8. Кусайнова Г.Т. Роль семьи в духовно-нравственном воспитании младших школьников // Тренды в образовании: сборник республиканской научно-методической конференции среди организаций образования Республики Казахстан. Уральск, 2024. Т. 2. С. 283–285.
9. Москвитина Н.Ю., Портнова Н.А. Нравственное воспитание младших школьников в условиях взаимодействия школы и семьи // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. Ставрополь, 2024. №10-4(97). С. 176–178.
10. Петрова И.В., Никульников А.Н., Бродовская З.В. Формирование представлений о семейных ценностях у младших школьников: учебно-методическое пособие. Новосибирск, 2025.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4dd b4c33/> (дата обращения: 12.02.2026).
12. Щекина О.А. Семья и школа: согласование ценностей воспитания // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2015. №1. С. 80–84.

1. Abdullaeva N.A. Pedagogicheskie usloviya duhovno-nravstvennogo vospitaniya mladshih shkol'nikov v sem'e: dis. ... kand. ped. nauk. Mahachkala, 2011.
2. Atanova Yu.S. Formirovanie cennostnyh orientacij u obuchayushchihhsya nachal'nyh klassov // Molodoj uchenyj. 2025. №46(597). S. 154–157.
3. Bliznova N.A. Formirovanie semejnyh cennostej – osnova vospitaniya lichnosti // Vospitanie i nastavnichestvo v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya: teoriya i praktika. M., 2024. S. 209–213.
4. Gun'kina L.S. Rol' sem'i i shkoly v formirovanii duhovno-nravstvennyh cennostej rebenka // Aktual'nye problemy lichnostno-professional'nogo stanovleniya pedagoga: vyzovy, tendencii i perspektivy. Materialy Vserossijskogo foruma, posvyashchennogo Godu pedagoga i nastavnika. V 2-h ch. Ch. 1. Voronezh, 2023. C. 108–112.
5. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. M., 2010. S. 39–45.
6. Zavgorodnyaya G.V. Vzaimodejstvie sem'i i shkoly kak faktor ukrepleniya tradicionnyh semejnyh cennostej // Vestnik Voronezhskogo instituta razvitiya obrazovaniya. 2024. №13. S. 48–57.
7. Kolbasina L.V., Shalgimbekova K.S. Social'noe partnerstvo sem'i i pedagogov v formirovanii semejnyh cennostej // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki – 2018. №2. S. 29–33.
8. Kusajnova G.T. Rol' sem'i v duhovno-nravstvennom vospitanii mladshih shkol'nikov // Trendy v obrazovanii: sbornik respublikanskoy nauchno-metodicheskoy konferencii sredi organizacij obrazovaniya Respubliki Kazahstan. Ural'sk, 2024. T. 2. S. 283–285.
9. Moskvitina N.Yu., Portnova N.A. Nравstvennoe vospitanie mladshih shkol'nikov v usloviyah vzaimodejstviya shkoly i sem'i // Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk. Stavropol', 2024. №10-4(97). S. 176–178.
10. Petrova I.V., Nikul'nikov A.N., Brodovskaya Z.V. Formirovanie predstavlenij o semejnyh cennostyah u mladshih shkol'nikov: uchebno-metodicheskoe posobie. Novosibirsk, 2025.
11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashcheniya: 12.02.2026).
12. Shchekina O.A. Sem'ya i shkola: soglasovanie cennostej vospitaniya // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2015. №1. S. 80–84.



Family as a factor of formation of values of younger schoolchildren

The significance of the family in the formation of values among primary school students is revealed. It is emphasized that in the context of the transformation of the family institution, the problem of personal values' formation acquires a special importance. Primary school age is a sensitive period for the development of basic value orientations. This necessitates a thorough analysis of the family as the primary and system-forming factor of this process.

Keywords: *family, values, primary school age, educational methods.*

(Статья поступила в редакцию 06.03.2026)

И.Д. КУНЕВИЧ

Волгоград

О ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОПЫТА СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Рассматривается состояние исследовательского опыта учащихся 10–11 классов. Анализ данных, полученных в результате анкетирования среди учеников, позволил определить уровень сформированности компонентов исследовательского опыта и выявить основные трудности, с которыми сталкиваются старшеклассники: разрыв между теоретическими знаниями и их практическим применением, фрагментарность методологических представлений, несформированность навыков самоорганизации и ситуативный характер рефлексии.



Ключевые слова: *исследовательский опыт, старшеклассники, диагностика, сетевое взаимодействие, исследовательская деятельность.*

В условиях стремительного развития науки и технологий, а также в контексте реализации государственной политики Российской Федерации, направленной на достижение технологического суверенитета, формирование кадрового потенциала в сфере науки и высоких технологий является стратегической задачей. Ключевым этапом на пути ее решения становится выявление и поддержка молодых исследователей еще на ступени старшей школы. Однако существующая система образования зачастую не обладает достаточными ресурсами для массового и качественного формирования исследовательского опыта у учащихся, что приводит к его стихийному и неравномерному развитию.

В современной педагогической науке понятие «исследовательский опыт» трактуется как комплексное, многокомпонентное образование. Анализ работ последних лет позволяет выделить несколько ключевых подходов к его структурированию.

Так, компетентностный подход представлен в трудах О.А. Вихоревой, которая определяет исследовательскую компетентность старшеклассника как интегративное качество личности, включающее совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств (самостоятельность, инициативность, целеустремленность), обусловленных опытом исследовательской деятельности [3]. Автор выделяет в структуре компетентности мотивационную, познавательную, операциональную и рефлексивную составляющие. Сходную многокомпонентную модель, включающую когнитивный, мотивационный, ориентировочный и операциональный критерии, используют в работе Т.В. Гармаева, Н.Н. Климентьева и Н.Б. Содномова в рамках проекта по формированию исследовательских компетенций на базе Бурятского государственного университета [4]. Их эмпирические данные свидетельствуют о том, что у большинства старшеклассников до целенаправленной работы наблюдается средний уровень сформированности исследовательских компетенций, при этом наибольший дефицит отмечается в мотивационной и ориентировочной сферах.

Значительный вклад в диагностику исследовательских умений внесла работа К.А. Халатян, которая на обширной выборке (416 старшеклассников) выявила неустойчивость и недостаточную сформированность операционных и содержательных знаний в области исследовательской деятельности [7]. Ученый констатирует, что учебно-исследовательская деятельность не пронизывает всю систему учебной и внеклассной работы, а ее потенциал в формировании творческих умений используется недостаточно.

В качестве эффективных педагогических инструментов развития исследовательских умений в литературе рассматриваются, в основном, внутришкольные форматы. Например, Н.В. Аргунова и А.А. Лазарева экспериментально доказали эффективность специально разработанного курса внеурочной деятельности для формирования исследовательских умений через решение задач с практическим содержанием [1]. Однако подобные подходы, демонстрируя локальную эффективность, часто ограничены ресурсами отдельного образовательного учреждения и предметной спецификой. А.Д. Кручинина и Н.А. Кузнецова в своем исследовании профильного химико-биологического обучения делают акцент на диагностике комплекса умений: творческого мышления, познавательной самостоятельности, информационной компетентности и презентационных навыков [6]. Их данные показывают, что даже у мотивированных учащихся профильных классов сохраняются серьезные трудности с презентацией и защитой результатов, что коррелирует с нашими выводами о низком уровне практического и рефлексивного компонентов.

Более комплексный взгляд представлен в работе С.В. Шмачилиной, которая вводит понятие «исследовательская культура» как системообразующее качество личности и предлагает комплекс ее мониторинга, включающий оценку общекультурной направленности, исследовательской активности, компетентности и рефлексии [8]. Этот подход подчеркивает ценностно-смысловой аспект.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что в научном сообществе существует консенсус относительно многокомпонентной природы исследовательского опыта (когнитивный, мотивационный, практический, рефлексивный аспекты), накоплен значительный арсенал диагностических методик для его оценки [3; 4; 7; 8]. Однако выявляется и ряд существенных пробелов:

- большинство эмпирических исследований и предлагаемых педагогических решений носят локальный характер, будучи привязанными к возможностям конкретной школы, вуза или предметной области;
- в литературе недостаточно изучена проблема масштабируемости успешных практик и преодоления институциональных ограничений для массового охвата учащихся;
- недостаточно работ, в которых комплексная диагностика всех ключевых компонентов опыта служит прямым основанием для проектирования системной образовательной модели, а не отдельных курсов или мероприятий.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется необходимостью преодоления указанных ограничений. Его научная новизна заключается в проведении комплексной диагностики сформированности исследовательского опыта на городской выборке (г. Волгоград) и в обосновании на ее основе модели сетевых классов как инструмента, способного обеспечить не локальное, а системное и масштабируемое развитие исследовательского потенциала старшеклассников. Данная модель рассматривается как адекватный ответ на выявленный в литературе разрыв между знанием о компонентах исследовательского опыта и наличием педагогических форматов для их целостного развития в условиях ограниченных ресурсов.

Целью данного исследования является диагностика уровня сформированности исследовательского опыта у старшеклассников г. Волгограда и обоснование актуальности использования сетевых классов в качестве инструмента для решения выявленных проблем.

Для достижения поставленной цели в сентябре 2025 года было проведено анкетирование учащихся 10–11 классов трех образовательных учреждений г. Волгограда: МОУ «Лицей №5 им. Ю.А. Гагарина», МОУ «Гимназия №15» и МОУ «Средняя школа №35». Общее количество респондентов составило 93 человека. Выборка по школам представлена следующим образом: МОУ «Гимназия №15» – 41 учащийся, МОУ «Средняя школа №35» – 37 учащихся, МОУ «Лицей №5 им. Ю.А. Гагарина» – 15 учащихся.

Анкета для учащихся 10–11 классов «Исследовательский опыт: входящая диагностика»

Вводный текст для учащихся: <i>Здравствуйте! Эта анкета поможет нам понять ваш текущий опыт и отношение к исследовательской деятельности. Ваши искренние ответы крайне важны для улучшения учебного процесса. Анкета анонимна, результаты будут использованы только в обобщенном виде для научного исследования. Отметьте варианты, которые наиболее точно отражают вашу точку зрения.</i>
Класс: 10 / 11 1. Пол: М / Ж 2. Принимал(а) ли ты ранее участие в исследовательских проектах или конкурсах (например, конференции, учебные проекты)? а) Да, неоднократно. б) Да, один раз. в) Нет, никогда не участвовал(а). 3.1. Насколько хорошо ты знаком(а) с понятием «Гипотеза исследования»? (Оцени по шкале от 1 «Не знаком совсем» до 5 «Отлично знаю и понимаю») Гипотеза исследования: 1 2 3 4 5 3.2. Насколько хорошо ты знаком(а) с понятием «Актуальность работы»? Актуальность работы: 1 2 3 4 5 3.3. Насколько хорошо ты знаком(а) с понятием «Методы исследования»? Методы исследования (наблюдение, эксперимент, анкетирование): 1 2 3 4 5 4. Перечисли этапы исследования, которые ты знаешь (ниже возможные варианты ответов). • Проведение эксперимента или сбор данных. • Формулировка темы, цели и гипотезы. • Обоснование актуальности. • Изучение научной литературы. • Анализ и обсуждение полученных результатов. • Выбор методов исследования и планирование работы. • Подготовка отчета и представление результатов. 5. Какой из перечисленных источников информации является наиболее надежным для научного исследования? а) Научная статья в рецензируемом журнале. б) Статья в популярном журнале. в) Блог эксперта в интернете. г) Материал из социальных сетей. 6. Насколько тебе интересна возможность проводить собственное исследование в рамках учебы? а) Очень интересно, сам(а) хотел(а) бы этим заняться. б) Интересно, если будет четкое руководство и помощь. в) Скорее не интересно, это кажется сложным и лишним. 7. Если бы тебе предложили выбрать тему для исследования, ты бы: а) Сам(а) активно предложил(а) несколько интересных мне тем из той области, которая мне нравится. б) Выбрал(а) тему из предложенного преподавателем списка. в) Предпочел(а) бы, чтобы тему мне назначили.

Анкета для учащихся 10–11 классов «Исследовательский опыт: входящая диагностика»

8. Насколько ты уверен(а) в своей способности самостоятельно составить подробный план (календарный график) работы над проектом?

- а) Уверен(а), что смогу составить реалистичный и выполнимый план.
- б) Смогу составить примерный план, но потребуются помощь в детализации и соблюдении сроков.
- в) Не знаю, с чего начать и как правильно распланировать такую работу.

9. Представь, что ты собрал(а) данные для исследования (например, результаты опроса). Как ты будешь с ними работать?

- а) Проанализирую, используя подходящие методы (построю графики, таблицы, вычислю средние значения), чтобы найти закономерности и сделать выводы.
- б) Попробую их как-то упорядочить и описать то, что вижу.
- в) Затрудняюсь ответить, не совсем понимаю, что значит «проанализировать данные»

10. С каким этапом работы над исследованием у тебя, скорее всего, возникнут наибольшие трудности?

- а) Поиск и отбор качественной литературы по теме.
- б) Обработка и анализ собранных данных.
- в) Подготовка текста исследования (написание работы).
- г) Публичное выступление с презентацией результатов.

11. Как ты предпочитаешь представлять результаты своей работы?

- а) В виде полноценного письменного отчета (доклада, статьи).
- б) В виде устного выступления с презентацией (слайдами).
- в) В виде наглядного постера или инфографики.
- г) Мне все форматы кажутся одинаково сложными / неподходящими.

12. После завершения любой важной работы (учебной или проектной) ты обычно:

- а) Обязательно обдумываю, что получилось хорошо, а что можно было сделать иначе, чтобы учесть это в будущем.
- б) Если работа оценена высоко, я доволен и не возвращаюсь к ней; если нет – думаю, что пошло не так.
- в) Сразу переключаюсь на следующую задачу, не размышляя над завершенной.

13. Как ты отреагируешь на конструктивную критику своей работы от преподавателя или одноклассников?

- а) Внимательно выслушаю, использую замечания для улучшения работы и собственного развития.
- б) Выслушаю, но не обязательно буду что-то менять.
- в) Расстроюсь, так как восприму это как оценку меня лично, а не моей работы.

14. Как часто по ходу работы или после ее завершения у тебя возникают идеи, как можно было бы изучить тему глубже или иначе?

- а) Довольно часто, новые идеи приходят постоянно.
- б) Иногда, если тема оказалась для меня очень интересной.
- в) Очень редко, я сосредоточен на выполнении поставленной задачи.

Спасибо за участие и искренние ответы!

В качестве инструментария использовалась авторская анкета «Исследовательский опыт: входящая диагностика», состоящая из 14 вопросов (таб. 1 на стр. 123–124). Анкета была разработана для оценки четырех ключевых компонентов исследовательского опыта:

- когнитивный компонент: знание основных понятий, этапов и методов научного исследования;
- мотивационно-организационный компонент: интерес к исследовательской деятельности, инициативность, способность к планированию;
- практический компонент: умение применять знания на практике, анализировать данные, представлять результаты;
- рефлексивный компонент: способность к самоанализу, критической оценке своей работы и восприятию обратной связи.

Ответы оценивались по балльной системе с последующим переводом в один из трех уровней сформированности каждого компонента: низкий, средний, высокий. Обработка данных проводилась с помощью методов математической статистики. Для наглядности в сводной таблице представим обобщенные данные по уровням сформированности компонентов исследовательского опыта (таб. 2).

Анализ данных выявил несколько ключевых тенденций:

1. Изучение сформированности *практического компонента* выявило дефицит, выражающийся в разрыве между научными знаниями и действиями. Почти половина опрошенных (47.3%) демонстрирует низкий уровень способности применять исследовательские знания на практике. Качественный анализ ответов на вопрос о работе с данными (вопрос 9) показал, что многие учащиеся не понимают сути анализа, ограничиваясь простым описанием информации. Это свидетельствует о том, что усвоенные теоретические понятия не превращаются в операциональные инструменты для получения нового знания, что полностью коррелирует с выводами К.А. Халатян о недостаточной сформированности операционных умений [7].

Таблица 2

Уровни сформированности компонентов исследовательского опыта у старшеклассников

Компонент	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Когнитивный	31.2% (29 чел.)	45.1% (42 чел.)	23.7% (22 чел.)
Мотивационно-организационный	39.8% (37 чел.)	35.5% (33 чел.)	24.7% (23 чел.)
Практический	47.3% (44 чел.)	29.0% (27 чел.)	23.7% (22 чел.)
Рефлексивный	33.3% (31 чел.)	33.3% (31 чел.)	33.3% (31 чел.)

2. Анализ *мотивационно-организационного компонента* выявил существенный комплексный дефицит в низкой заинтересованности школьников в самостоятельной исследовательской деятельности (39.8%). Качественный анализ показал замкнутый характер проблемы: отсутствие опыта (вопрос 2) порождает неуверенность в планировании («Не знаю, с чего начать» – вопрос 8), что, в свою очередь, усиливает зависимость от внешних указаний и готовых решений (вопросы 6, 7). Этот вывод подтверждает и углубляет данные Т.В. Гармаевой и др. о дефиците в мотивационной и ориентировочной сферах [4], указывая на их взаимосвязь.

3. Исследование *когнитивного компонента* выявило определенную фрагментарность и низкий уровень системности. Несмотря на узнаваемость отдельных понятий, глубокое понимание логики исследования как целостного процесса отсутствует у большинства. Анализ ответов на открытый вопрос об этапах исследования (вопрос 4) показал, что учащиеся часто путают этапы, методы и структурные элементы работы, не выстраивая их в логическую последовательность «проблема – гипотеза – метод – анализ – вывод». Это подтверждает, что знания носят терминологический, а не методологический характер, и не складываются в целостную картину деятельности.

4. Анализ *рефлексивного компонента* выявил ситуативность и значительную зависимость от внешних факторов. Несмотря на равномерное распределение по уровням (по 33,3%), самоанализ (вопрос 12) часто инициируется не внутренней потребностью, а внешней оценкой («Если работа оценена высоко, я доволен и не возвращаюсь к ней»). Способность к конструктивной работе с критикой (вопрос 13) и генерации новых идей (вопрос 14) чаще проявляется лишь при высокой личной заинтересованности. Это указывает на то, что рефлексия не сформирована как устойчивый метакогнитивный навык, что противоречит пониманию исследовательской культуры как системообразующего качества личности [8].

5. *Выявлена положительная корреляция между наличием исследовательского опыта и комплексной сформированностью компонентов.* Учащиеся с опытом участия в проектах («Да, неоднократно») демонстрируют не только более высокие практические умения, но и более целостное понимание процесса, уверенность в планировании и развитую рефлексию. Это подтверждает тезис об интегративной природе исследовательского опыта, где развитие одного компонента стимулирует другие. Обратная сторона этого наблюдения – у учащихся без опыта дефициты носят взаимоподкрепляющий, кумулятивный характер.

Сложившаяся ситуация, диагностированная в ходе исследования, требует не модернизации существующих форматов, а поиска новых образовательных инструментов, способных преодолеть выявленные системные дисбалансы. Таким адекватным и перспективным инструментом видится **модель сетевых классов**, теоретико-методологические основания которой были подробно раскрыты в работах отечественных исследователей. Вслед за А.М. Коротковым, мы понимаем сетевой класс как сложное образование, интегрирующее три компонента: *институциональную сеть* (юридические лица: школы, вузы, общественные и иные организации), *социальную сеть* (субъекты взаимодействия: ученики, учителя, преподаватели, наставники) и *телекоммуникационную сеть* (цифровые технологии, интернет-платформы, оборудование), объединенные единой целью углубленного изучения предметной области [5].

Проектируя модель формирования исследовательского опыта старших школьников в условиях реализации сетевых классов, мы взяли за основу определение педагогической модели Н.М. Борытко: модель – это «мысленно представленная или материально-реализованная система символов, которая отображая или производя объект исследования, способна замещать его так, что ее исследование служит способом получения но-

вого знания об оригинале» [2, с. 25]. Модель состоит из трех взаимодополняющих блоков: *целевого, технологического и результативного*.

Целевой блок задает стратегические ориентиры процесса. Он учитывает:

- *государственную политику* (нацпроекты «Молодежь и дети», «Кадры»), направленную на формирование кадров для наукоемких отраслей;
- *нормативно-правовую базу* (ФЗ-273 «Об образовании...», ФГОС СОО, приказы о сетевой форме), легитимизирующую сетевое взаимодействие;
- *методологические подходы*: целостный (В.С. Ильин), обеспечивающий гармоничное единство учебного и исследовательского процессов; системно-деятельностный, предполагающий активное включение школьника как субъекта деятельности; средовой (Ю.С. Мануйлов), рассматривающий цифровую научную среду как ключевой фактор развития;
- *принципы*: целостности (интеграция всех компонентов опыта), непрерывности (цикличность процесса, создание саморазвивающегося сообщества) и технологичности (использование современных цифровых инструментов).

Целью модели является формирование позитивного исследовательского опыта старших школьников через включение их в единое научное сообщество, где происходит открытие, фиксация и систематизация новых знаний независимо от географической удаленности.

Технологический блок представляет собой управленческий механизм реализации модели. В его основе лежит поэтапный процесс, на каждом уровне происходит целенаправленное формирование определенных компонентов исследовательского опыта (когнитивного, мотивационно-организационного, практического, рефлексивного) в условиях сетевого взаимодействия школ, вузов и научных центров.

1. Подготовительный этап (когнитивный компонент). Учащиеся знакомятся с методологией научного поиска, принципами анализа информации и научного письма. Сетевые партнеры (вузы, научные организации) выступают в роли консультантов, организуя вебинары, лекции и мастер-классы, что способствует формированию понятийного аппарата и критического мышления.

2. Организационно-исследовательский этап (мотивационно-организационный компонент). Школьники совместно с педагогами и сетевыми партнерами определяют направления исследований, формируют проектные группы и разрабатывают план работы. На этом этапе зарождается школьное научное сообщество, закладываются основы командной работы и самоорганизации в цифровой среде.

3. Практико-исследовательский этап (практический компонент). Учащиеся реализуют проекты, проводят эксперименты (в том числе с использованием цифровых лабораторий и облачных сервисов), анализируют данные. Учреждения-партнеры оказывают экспертную поддержку, предоставляя доступ к оборудованию и базам данных, что повышает научную ценность работ.

4. Презентационный этап (практический компонент). Результаты представляются на конференциях, публикуются в виде статей и докладов. Сетевые партнеры предоставляют площадки для апробации, организуют экспертные обсуждения и конкурсы, обеспечивая объективную внешнюю оценку.

5. Рефлексивно-аналитический этап (рефлексивный компонент). Учащиеся анализируют пройденный путь, выявляют трудности, оценивают собственный прогресс. Школьное научное сообщество организует обсуждения, наставники предоставляют обратную связь.

Ключевой инновацией модели является ее *цикличность и механизм наставничества*. Рефлексивно-аналитический этап не завершает процесс, а запускает новый виток: выпускники и старшеклассники, успешно освоившие исследовательскую деятельность,

становятся кураторами (наставниками) для новых участников. Это создает самовозобновляющуюся систему, обеспечивающую преемственность поколений исследователей и устойчивое развитие научного сообщества.

Результативный блок позволяет диагностировать эффективность модели. Критерии эффективности сгруппированы по двум направлениям:

- *показатели сформированности исследовательского опыта* у старшеклассников (соотносятся с компонентами опыта, подробно описанными в таблице 2 данного исследования);

- *показатели эффективности реализации модели*: рост мотивации школьников к научной деятельности, увеличение доли участников сетевых классов, развитие школьного научного сообщества, создание и обновление верифицированного образовательного контента, развитие института наставничества, повышение квалификации педагогов в рамках сетевого взаимодействия.

Таким образом, результаты проведенной диагностики не только констатируют наличие острой системной проблемы в формировании исследовательского опыта старшеклассников Волгограда, но и четко определяют вектор для ее решения. Предложенная модель сетевых классов, основанная на принципах открытости, коллаборации, выбора и цифровой интеграции, представляет собой адекватный и комплексный ответ на выявленные вызовы.

Данная модель позволяет создать единое научно-образовательное пространство, преодолевающее институциональные и ресурсные ограничения отдельных школ. Она способна обеспечить массовое и качественное формирование всех ключевых компонентов исследовательского опыта – когнитивного, мотивационного, практического и рефлексивного – за счет их одновременного и взаимосвязанного развития в реальной совместной деятельности.

Перспективы дальнейшей работы видятся в уточнении, доработке и апробации разработанной модели сетевых классов на базе волгоградских школ с последующей динамической диагностикой ее эффективности. Сравнительный анализ результатов «входящей» и «исходящей» диагностики позволит не только оценить воздействие сетевого формата на уровень сформированности исследовательского опыта, но и уточнить методику его применения, сделав весомый вклад в решение стратегической задачи по воспитанию нового поколения российских исследователей.

Список литературы

1. Аргунова Н.В., Лазарева А.А. Формирование исследовательских умений в курсе внеурочной деятельности обучающихся 10–11 классов // Современные наукоемкие технологии. 2023. №8. С. 108–112.
2. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Теория и методика воспитания: учебник для ст-товпед. вузов. Волгоград, 2006.
3. Вихорева О.А. Исследовательская компетентность старшеклассников // Актуальные вопросы современной науки. 2009. №5-2. С. 63–72.
4. Гармаева Т.В., Климентьева Н.Н., Содномова Н.Б. Формирование исследовательских компетенций обучающихся старших классов // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. №4(84). С. 108–113.
5. Коротков А.М., Шубина А.С., Земляков Д.В. Сетевые предметные классы как инструмент региональной профориентационной деятельности // Грани познания. 2024. №6(95). С. 3–13.
6. Кручинина А.Д., Кузнецова Н.А. Оценка исследовательских умений обучающихся старших классов при профильном изучении биологии // Перспективные педагогические разработки. Петрозаводск, 2021. С. 205–211.

7. Халатян К.А. Диагностика сформированности творческих умений учащихся в учебно-исследовательской деятельности. [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2020. №4. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=29993&ysclid=moenypdlv3243050852> (дата обращения: 17.09.2025).

8. Шмачилина С.В. Мониторинг исследовательской культуры старшеклассника // Народное образование. 2010. №2. С. 139–144.

* * *

1. Argunova N.V., Lazareva A.A. Formirovanie issledovatel'skih umenij v kurse vneurochnoj deyatel'nosti obuchayushchihsya 10–11 klassov // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2023. №8. S. 108–112.

2. Borytko N.M., Solovcova I.A., Bajbakov A.M. Teoriya i metodika vospitaniya: uchebnik dlya st-tovped. vuzov. Volgograd, 2006.

3. Vihoreva O.A. Issledovatel'skaya kompetentnost' starsheklassnikov // Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki. 2009. №5-2. S. 63–72.

4. Garmaeva T.V., Kliment'eva N.N., Sodnomova N.B. Formirovanie issledovatel'skih kompetencij obuchayushchihsya starshih klassov // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. 2021. №4(84). S. 108–113.

5. Korotkov A.M., Shubina A.S., Zemlyakov D.V. Setevye predmetnye klassy kak instrument regional'noj proforientacionnoj deyatel'nosti // Grani poznaniya. 2024. №6(95). S. 3–13.

6. Kruchinina A.D., Kuznecova N.A. Ocenka issledovatel'skih umenij obuchayushchihsya starshih klassov pri profil'nom izuchenii biologii // Perspektivnye pedagogicheskie razrabotki. Petrozavodsk, 2021. S. 205–211.

7. Halatyan K.A. Diagnostika sformirovannosti tvorcheskih umenij uchashchihsya v учебно-issledovatel'skoj deyatel'nosti. [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2020. №4. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=29993&ysclid=moenypdlv3243050852> (data obrashcheniya: 17.09.2025).

8. Shmachilina S.V. Monitoring issledovatel'skoj kul'tury starsheklassnika // Narodnoe obrazovanie. 2010. №2. S. 139–144.



Considering the issue of research experience of senior high school students

The state of research experience of school students of the 10-11th forms is considered. The analysis of data, obtained as the result of the questionnaire of students, allowed to define the level of development of components of research experience and to reveal the basic difficulties that the senior high school students face: the gap between the theoretical knowledge and their practical application, the fragmentation of methodological ideas, the lack of self-organization skills and the situational nature of reflection.

Keywords: *research experience, senior high school students, diagnostics, networking interaction, research activity.*

(Статья поступила в редакцию 15.11.2025)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАЗВИТИИ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Охарактеризовано понятие «литературоведческие умения». Выделены основные направления применения искусственного интеллекта в развитии литературоведческих умений младших школьников. Описана экспериментальная работа. Рассмотрены потенциальные риски и проблемы внедрения ИИ в литературное образование младших школьников. Определены перспективные направления для дальнейших исследований использования искусственного интеллекта в развитии литературоведческих умений младших школьников.



Ключевые слова: *искусственный интеллект, информационное общество, младшие школьники, литературоведческие умения, методы развития.*

Современный этап развития образования характеризуется активной цифровой трансформацией, предполагающей интеграцию новейших технологий в учебный процесс. Искусственный интеллект (далее – ИИ) становится ключевым элементом этой трансформации, что соответствует стратегическим ориентирам развития Российской Федерации. Как отмечается в Национальной стратегии развития искусственного интеллекта, Россия должна стать одним из мировых лидеров в области создания и применения ИИ-технологий [9].

Сфера образования не остается в стороне от этих процессов. Согласно «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», одной из приоритетных задач является обеспечение доступности качественных образовательных услуг с использованием информационно-коммуникационных технологий [8]. Таким образом, актуальность исследования определяется следующим:

- потребностью практики в развитии литературоведческих умений младших школьников;
- наличием теоретических основ применения искусственного интеллекта в обучении школьников в психологической и педагогической литературе;
- недостаточным использованием искусственного интеллекта в развитии литературоведческих умений младших школьников.

Считаем, что использование ИИ в начальном образовании будет способствовать развитию литературоведческих умений младших школьников.

По мнению М.П. Воюшиной литературоведческие умения – система специальных знаний и навыков, позволяющих учащемуся осознанно воспринимать, анализировать и интерпретировать художественный текст. К ним относятся: определение темы и главной мысли произведения, распознавание жанровых особенностей, анализ сюжетной структуры, характеристика персонажей, выявление изобразительно-выразительных средств языка, формулирование оценочных суждений о прочитанном [2].

Традиционные методы развития этих умений часто сталкиваются с проблемами дифференциации обучения, обусловленными разнородным уровнем подготовки обучающихся. Технологии искусственного интеллекта предлагают новые возможности для решения этих проблем через создание персонализированных образовательных траекторий и адаптивных learning-сред.

Теоретической основой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых в области цифровизации образования (И.В. Роберт, 2020), применения ИИ в педагогической практике (Л.В. Константинова и др., 2023; A. Bhutoria, 2022), методики преподавания литературного чтения в начальной школе (Ю.А. Серебренникова, 2024).

Гипотеза: целенаправленное использование искусственного интеллекта на уроках чтения и во внеурочной деятельности будет способствовать повышению уровня литературоведческих умений младших школьников при следующих педагогических условиях:

- организация работы в режиме коммуникативного взаимодействия;
- целенаправленное встраивание искусственного интеллекта в структуру урока;
- соответствие выбранной платформы конкретным задачам формирования умений.

Экспериментальная работа по выявлению уровня сформированности литературоведческих умений у младших школьников проводилась на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Школа №22 города Благовещенска имени Ф.Э. Дзержинского». В исследовании принимали участие две группы учащихся 4 «В» (экспериментальный класс) и 4 «Б» (контрольный класс), в каждом классе по 30 человек в возрасте 10–11 лет. Обучение проходит в обоих классах по программе «Школа России».

В основу диагностического инструментария положена диагностическая методика М.В. Рожковой. Диагностическая методика М.В. Рожковой была нами адаптирована применительно к целям и задачам настоящего исследования. В основу адаптации положена трехкомпонентная модель оценки литературоведческих умений, разработанная автором и включающая когнитивный, деятельностный и эмоционально-ценностный компоненты. Предложенная М.В. Рожковой структура (типология заданий, распределенных по компонентам, уровневый подход к оцениванию) была полностью сохранена, поскольку она позволяет комплексно оценить сформированность литературоведческих умений младших школьников и соответствует логике экспериментального исследования.

Адаптация включала отбор художественных текстов: для первичной диагностики использован текст «Летчик и Джек», для итоговой – Валентина Осеева «Почему?». Выбор произведений обусловлен их соответствием возрастным особенностям обучающихся, доступностью понимания и возможностью проверки всех трех компонентов литературоведческих умений.

Так, используемая диагностическая методика представляет собой адаптированный вариант методики М.В. Рожковой, что обеспечивает ее валидность и надежность. Реализацией данной методики стали две диагностические работы, каждая из которых вклю-

Таблица

Распределение заданий по компонентам литературоведческих умений

Компоненты	Показатели
Когнитивный	Определение жанра произведения с обоснованием
	Распознавание средств художественной выразительности
Деятельностный	Умение находить в тексте цитаты, подтверждающие суждения
	Понимание мотивов поступков героев, установление причинно-следственных связей
Эмоционально-ценностный	Умение формулировать главную мысль (идею) произведения
	Выражение и обоснование личного отношения к прочитанному

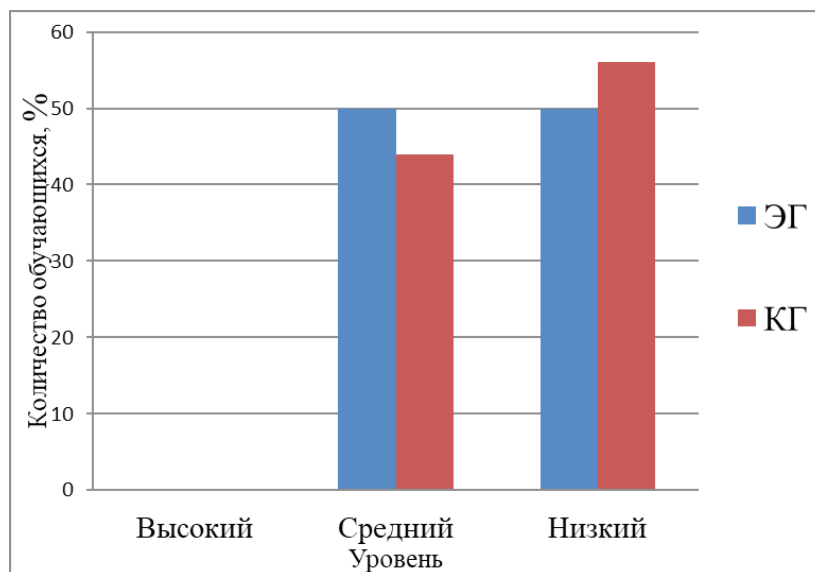


Рис. 1. Уровень сформированности литературоведческих умений у младших школьников на начало эксперимента

чала шесть заданий, распределенных по трем компонентам литературоведческих умений (таб. на стр. 131).

Проиллюстрируем результаты констатирующего этапа эксперимента (рис. 1).

Обучающиеся экспериментального класса (50%) показали низкий уровень сформированности литературоведческих умений, средний уровень – 50% обучающихся. В контрольном классе 56% обучающихся показали низкий уровень сформированности литературоведческих умений, средний уровень наблюдался у 44% обучающихся.

Большинство учащихся (особенно в экспериментальном классе) воспринимают художественный текст фрагментарно. Они могут выделить отдельные события, но не видят логики их развития, не улавливают связь между поступками героев и их мотивами, не понимают авторской позиции. Это подтверждается, в частности, тем, что в работах детей практически отсутствуют попытки установить причинно-следственные связи.

Учащиеся могут перечислить названия средств (эпитет, сравнение, олицетворение), но не всегда способны найти их в тексте. Это свидетельствует о том, что знания не стали инструментом анализа, а остались на уровне формального узнавания.

В начальной школе, как уже отмечалось, у детей преобладает эмоционально-образное отношение к тексту. Данные диагностики подтверждают это: большинство учащихся охотно делятся впечатлениями («понравилось», «интересно»), но не могут их обосновать, связав с конкретными особенностями текста. Переход от «нравится / не нравится» к «почему нравится» оказывается для них сложным.

Экспериментальный класс демонстрирует более высокие результаты, особенно по деятельностному компоненту. Это может быть связано с особенностями предыдущего обучения, составом класса или индивидуальными особенностями учащихся. В любом случае, данный факт необходимо учитывать при интерпретации результатов формирующего эксперимента: прямое сравнение абсолютных показателей после эксперимента было бы некорректным. Основным критерием эффективности должна стать динамика изменений внутри каждого класса.

Ни один учащийся ни в одном из классов не показал высокого уровня сформированности литературоведческих умений. Это свидетельствует о том, что традиционная методика преподавания литературного чтения не в полной мере обеспечивает развитие данных умений и подтверждает актуальность поиска новых педагогических решений, в том числе с использованием искусственного интеллекта.

На формирующем этапе эксперимента были выделены основные направления применения ИИ в развитии литературоведческих умений:

- адаптивное и персонализированное обучение;
- интеллектуальный анализ текста и автоматизированная обратная связь;
- геймификация и интерактивные образовательные среды;
- визуализация литературных произведений.

1. Адаптивное и персонализированное обучение. Современные ИИ-платформы способны создавать индивидуальные образовательные траектории для каждого ученика на основе анализа его читательской компетенции, темпа работы и познавательных интересов. Как отмечают исследователи, системы адаптивного обучения позволяют учитывать текущий уровень подготовки ученика и постоянно подстраиваться под него [1]. Для развития литературоведческих умений это означает возможность:

- автоматического подбора текстов соответствующей сложности;
- адаптации заданий к индивидуальным возможностям ученика;
- предоставления персональных рекомендаций для дальнейшего чтения.

2. Интеллектуальный анализ текста и автоматизированная обратная связь. Технологии обработки естественного языка (Natural Language Processing – NLP) открывают новые возможности для анализа читательской деятельности учащихся. ИИ-системы могут анализировать ответы учащихся на открытые вопросы по тексту, выявлять пробелы в понимании художественного произведения, предоставлять моментальную обратную связь и рекомендации.

Исследования показывают, что такие системы способны проанализировать семантику ответа ученика, выявить пробелы в понимании и предоставить моментальную уточняющую обратную связь [3].

3. Геймификация и интерактивные образовательные среды. Игровые технологии с элементами ИИ позволяют создавать immersive-среды для погружения в литературные произведения. Как отмечают специалисты, ИИ способен моделировать сложные интерактивные сценарии, которые реагируют на действия учащихся [Там же].

В контексте литературного образования это может включать интерактивные квесты по мотивам литературных произведений, ролевые игры с персонажами из изучаемых текстов, симуляции историко-культурного контекста произведений.

4. Визуализация литературных произведений. Технологии генерации изображений на основе ИИ позволяют создавать визуальные интерпретации литературных произведений. Как справедливо отмечает Ю.А. Серебренникова, на уроках литературного чтения в начальной школе нейросети можно использовать при создании иллюстративного материала к изучаемому художественному произведению [7].

Ключевые преимущества визуализации: лучшее понимание художественного пространства произведения, формирование образов персонажей, запоминание ключевых сцен и эпизодов.

Важным аспектом является работа с текстовыми запросами (промтами). Качество визуализации напрямую зависит от точности формулировок. Как показывает практика, чтобы запрос удачно был интерпретирован нейросетью, необходимо детально прописать каждый объект или образ художественного произведения [Там же].

Организация работы с ИИ в режиме коммуникативного взаимодействия: на каждом уроке ИИ использовался не как источник готовых ответов, а как партнер по диа-

логу, чьи суждения требовали анализа, проверки и аргументированного согласия или опровержения.

Целенаправленное встраивание ИИ в структуру урока: работа с ИИ не была самоцелью, а органично вписывалась в логику урока, предварялась собственными размышлениями учащихся и завершалась рефлексией.

Соответствие выбранной ИИ-платформы конкретным задачам формирования литературоведческих умений: для визуализации использовался генератор изображений Яндекс Нейросеть, для диалога и анализа текста – языковая модель ГигаЧат, для интонационного анализа – голосовой синтез.

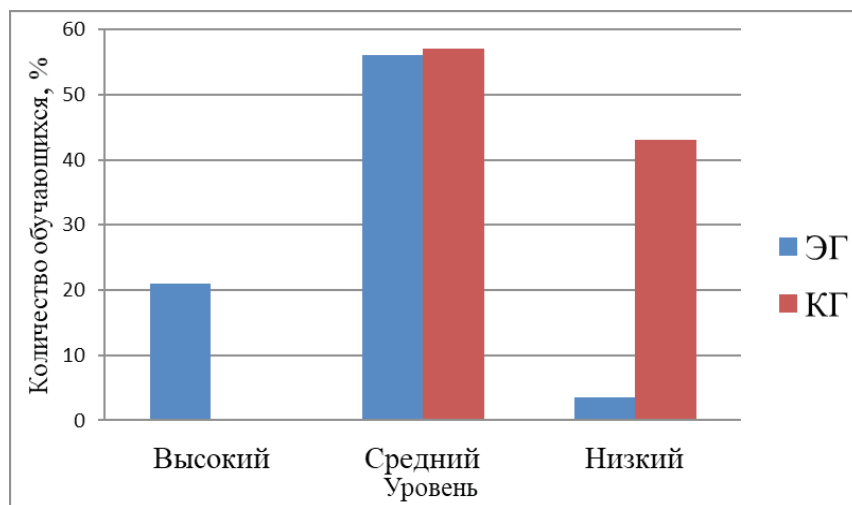


Рис. 2. Уровень сформированности литературоведческих умений у младших школьников на конец эксперимента

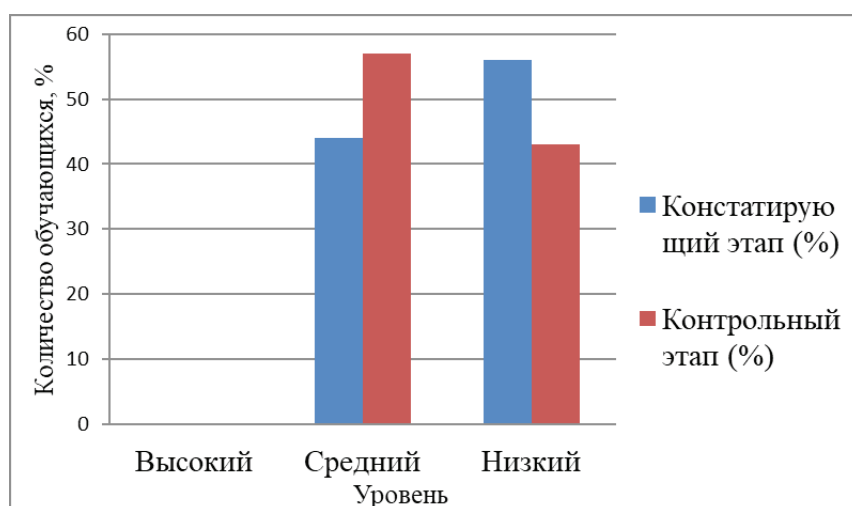


Рис. 3. Динамика уровня сформированности литературоведческих умений у младших школьников контрольного класса

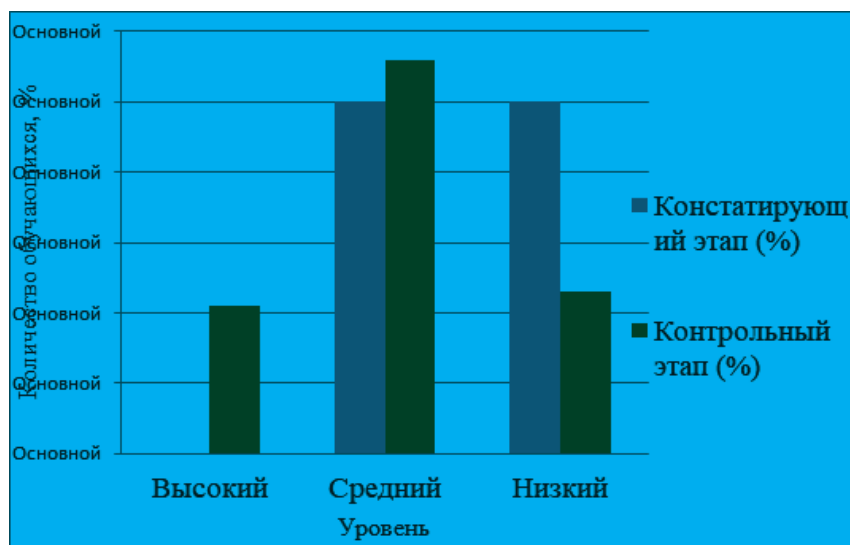


Рис. 4. Динамика уровня сформированности литературоведческих умений у младших школьников экспериментального класса

Общая структура уроков включала следующие этапы:

1. Организационный момент и актуализация знаний – введение в тему, создание эмоционального настроя, повторение ранее изученного.
2. Первичное знакомство с текстом – чтение произведения (учителем или учащимися), первичное эмоциональное восприятие.
3. Словарная работа и анализ текста – выявление непонятных слов, поиск ключевых деталей, характеристика героев.
4. Работа с ИИ – выполнение заданий с использованием различных платформ.
5. Рефлексия – осмысление полученного опыта, формулирование выводов.

Рассмотрим, как каждое из трех выделенных педагогических условий реализовывалось в процессе экспериментальных уроков.

Первое условие – организация работы с ИИ в режиме коммуникативного взаимодействия. Мы исходили из того, что ИИ не должен подменять собой размышления ребенка, выдавая готовые ответы. Напротив, он должен становиться собеседником, с которым можно спорить, чьи суждения нужно проверять, а ответы – сравнивать с собственными выводами. На всех шести уроках это выглядело примерно одинаково: сначала дети работали с текстом сами, находили детали, высказывали предположения, а уже потом обращались к ИИ, чтобы свериться, поспорить, поискать доказательства.

Например, на уроке по «Дарам Терека», прежде чем спрашивать ИИ, дети сами находили в тексте слова, превращающие реку в живого героя. Они заметили, что Терек «воет», «плачет», «ласкается». Потом попросили ИИ переписать лермонтовскую строку как обычное описание, без олицетворений. Получили «Терек шумит, течение быстрое, вода пенится» и стали сравнивать. Что потерялось? Почему М.Ю. Лермонтов написал именно так, а не иначе? Ответ ИИ был не решением, а поводом для разговора.

Второе условие – целенаправленное встраивание ИИ в структуру урока. ИИ не использовался изолированно или «для развлечения», а занимал строго определенное место в методической цепочке урока, будучи подчиненным его логике и задачам. Каждое обращение к ИИ предварялось самостоятельной работой с текстом (чтение, анализ, вы-

движение гипотез, формулирование запроса); сопровождалось четко сформулированным заданием; завершалось обсуждением, рефлексией и возвращением к тексту.

Затем был проведен контрольный этап эксперимента по тем же критериям и методике. Результаты представлены на рисунке 2 (рис. 2 на стр. 134).

Низкий уровень сформированности литературоведческих умений показали 23% обучающихся экспериментального класса, средний уровень – 56% младших школьников, высокий уровень выявлен у 21% учеников. В контрольном классе низкий уровень сформированности литературоведческих умений показали 43% обучающихся, средний уровень – 57% школьников.

Затем была выявлена динамика уровня сформированности литературоведческих умений у младших школьников (рис. 3, 4 на стр. 134–135).

В контрольном классе выявлена незначительная динамика уровня сформированности литературоведческих умений у младших школьников. В экспериментальном классе – положительная динамика уровня сформированности литературоведческих умений у младших школьников. Связываем положительную динамику с использованием искусственного интеллекта в развитии литературоведческих умений младших школьников.

Таким образом, интеграция технологий искусственного интеллекта в процесс развития литературоведческих умений младших школьников представляет собой многоаспектную проблему, требующую комплексного решения. Потенциальные преимущества таких технологий включают возможности для персонализации обучения, обеспечения мгновенной обратной связи и создания интерактивных образовательных сред.

Однако успешная реализация этого потенциала возможна только при условии преодоления существующих технологических, кадровых и нормативных барьеров. Ключевым условием эффективного внедрения ИИ в образовательный процесс является сохранение ведущей роли учителя как организатора содержательного гуманитарного диалога.

Потенциальные риски и проблемы внедрения. Несмотря на значительный потенциал, интеграция ИИ в литературное образование младших школьников сопряжена с рядом серьезных вызовов.

1. Этические и правовые аспекты. Сбор и обработка образовательных данных требуют разработки надежных механизмов защиты конфиденциальности. Как справедливо отмечают исследователи, в российском законодательстве отсутствует не только определение нейросети, но и четкие регламенты использования ИИ-генерированного контента в образовании [6].

2. Цифровое неравенство. Неравный доступ к технологиям может усугубить образовательное неравенство. Решение этой проблемы требует комплексного подхода, включающего техническое оснащение школ и подготовку педагогических кадров.

3. Кадровый дефицит. Многие учителя начальных классов недостаточно подготовлены к работе с ИИ-инструментами. Как показывают исследования, значительная часть преподавателей сообщила о низком уровне знаний ИИ [10].

4. Методологические риски. Существует опасность подмены живого, эмоционального обсуждения литературы взаимодействием с алгоритмом. Важно помнить, что ИИ должен не заменять учителя, а стать его инструментом, освобождающим время для творческой работы с детьми.

Перспективные направления для дальнейших исследований включают:

- разработку конкретных методик использования ИИ-инструментов на уроках литературного чтения;
- создание системы подготовки педагогических кадров к работе с ИИ-технологиями;
- проведение лонгитюдных исследований эффективности ИИ-инструментов в развитии литературоведческих умений;
- разработку нормативно-правовой базы использования ИИ в образовании.

Решение этих задач позволит реализовать потенциал искусственного интеллекта как эффективного средства развития литературоведческих умений младших школьников при сохранении гуманистической направленности литературного образования.

Список литературы

1. Букина Т.В. Искусственный интеллект в образовании: современное состояние и перспективы развития // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. №1. С. 76–83.
2. Воюшина М.П. Формирование умения анализировать художественное произведение как средство литературного развития младших школьников. СПб., 1989.
3. Игнатьева Э.А., Келдибекова А.О. Педагогические подходы, основанные на применении искусственного интеллекта в образовательном процессе вуза // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2024. №2(123). С. 118–126.
4. Константинова Л.В. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. 2023. №27(2). С. 36–48.
5. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. 2020. №3(47). С. 3–16.
6. Сварчевский К.Г., Жабинская К.К. Место нейросети в российском праве // Образование и право. 2024. №3. С. 579–588.
7. Серебrenникова Ю.А. Искусственный интеллект на уроках чтения // Воспитание и обучение. 2024. №11. С. 37–40.
8. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы (утв. Указом Президента РФ от 09.05.2017 №203). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919?ysclid=mobr53mc8b191513508> (дата обращения: 13.09.2025).
9. Указ Президента РФ от 10 октября 2019 г. №490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731?ysclid=mobr3t3fcd485390176> (дата обращения: 12.09.2025).
10. Bhutoria A. Personalized education and Artificial Intelligence in the United States, China, and India: A systematic review using a Human-In-The-Loop model // Computers and Education Artificial Intelligence. 2022. №3. P. 100068.

* * *

1. Bukina T.V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. 2025. №1. S. 76–83.
2. Voyushina M.P. Formirovanie umeniya analizirovat' hudozhestvennoe proizvedenie kak sredstvo literaturnogo razvitiya mladshih shkol'nikov. SPb., 1989.
3. Ignat'eva E.A., Keldibekova A.O. Pedagogicheskie podhody, osnovannye na primenenii iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom processe vuza // Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva. 2024. №2(123). S. 118–126.
4. Konstantinova L.V. Generativnyj iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: diskussii i prognozy // Otkrytoe obrazovanie. 2023. №27(2). S. 36–48.
5. Robert I.V. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: vyzovy i vozmozhnosti sovershenstvovaniya // Informatizaciya obrazovaniya i nauki. 2020. №3(47). S. 3–16.
6. Svarchevskij K.G., Zhabinskaya K.K. Mesto nejroseti v rossijskom prave // Obrazovanie i pravo. 2024. №3. S. 579–588.
7. Serebrennikova Yu.A. Iskusstvennyj intellekt na urokah chteniya // Vospitanie i obuchenie. 2024. №11. S. 37–40.
8. Strategiya razvitiya informacionnogo obshchestva v Rossijskoj Federacii na 2017–2030 gody (utv. Ukazom Prezidenta RF ot 09.05.2017 №203). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919?ysclid=mobr53mc8b191513508> (data obrashcheniya: 13.09.2025).
9. Ukaz Prezidenta RF ot 10 oktyabrya 2019 g. №490 «O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731?ysclid=mobr3t3fcd485390176> (data obrashcheniya: 12.09.2025).

Methodological peculiarities of use of artificial intelligence in the development of literary skills of younger schoolchildren

The concept "literary skills" is characterized. The basic directions of use of artificial intelligence in the development of literary skills of younger school children are revealed. The experimental work is described. The potential risks and the problems of implementation of artificial intelligence in literary education of younger schoolchildren are considered. The promising directions for the further studies of use of artificial intelligence in the development of literary skills of younger schoolchildren are defined.

Keywords: *artificial intelligence, information-oriented society, younger schoolchildren, literary skills, methods of development.*

(Статья поступила в редакцию 10.10.2025)

**О.Ю. СКРЯБИНА,
Т.Н. ПОКУСАЕВА**
Волгоград

**ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ШКОЛЬНИКОВ:
АНАЛИЗ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Рассмотрены различные аспекты овладения фонетическими навыками школьниками с точки зрения рефлексии и анализа производственной практики студентами-стажерами, выявлены возможные трудности и их причины. Подчеркнуто, что поддержание фонетических навыков одинаково важно для обучаемых в школе и будущих учителей английского языка.

Ключевые слова: *фонетические навыки, школьники, будущие учителя английского языка, рефлексия, педагогическая практика.*

Изучение любого иностранного языка состоит из нескольких аспектов, которые необходимо включать в процесс обучения будущих учителей английского языка, так как именно такие аспекты позволяют получить обучающемуся исчерпывающее понимание языка и базу, без которой невозможно дальнейшее обучение, поэтому, говоря о процессе изучения языка, мы не можем не упомянуть о фонетике. Как известно, современная наука выделяет следующие уровни языковой системы: морфологический, лексический, синтаксический, морфемный и, наконец, фонетический. Итак, фонетика – раздел языкознания, который изучает звуковой строй языка (сюда входят звуки, которые мы произносим и слышим) [8].

Не стоит путать фонетику с фонологией, которая еще в XVII веке была частью фонетики (то есть данные понятия были частью одной науки), а в XX веке стала самосто-

ательной наукой под влиянием идей структурализма. Эти идеи состояли в принятии дихотомии языка и речи, относя фонетику к речи, а фонологию – к языку [14]. Таким образом, фонология – наука, изучающая и описывающая отличительные звуковые единицы языка (фонемы и их аллофоны) и их отношения друг к другу.

Важно упомянуть, что в данной работе мы будем опираться на противоположные взгляды, ведь современные исследователи придерживаются той концепции, что фонология и фонетика – разделы одной науки, которая изучает разные этапы функционирования звуковой стороны коммуникации [5; 12].

Известны два подхода к обучению фонетике:

- акустический, который заключается в имитации звуков (то есть их воспроизведении на слух по образцу), усвоении звуков в потоке речи, а не изолированно, индивидуальном усвоении интонаций и ритмов речи;
- артикуляторный, включающий в себя следующие принципы: постановка звука, которая отрабатывается отдельно от других звуков; изучение артикуляции, произнесение того или иного звука; тренировка звуков с помощью специальных фонетических упражнений, в которые входят как фонемы, совпадающие в обоих языках, так и фонемы, не совпадающие вовсе или частично совпадающие [8].

Разобравшись в понятиях, которые касаются непосредственно фонетики, важно также упомянуть, суть фонетического навыка, чем он отличается от компетенции и компетентности, каким образом формируется. Для нас особенно важно разграничивать такие понятия, как «навык», «компетенция» и «компетентность», потому что данные понятия часто считают взаимозаменяемыми и используют их неуместно. Возможно, это объясняется несколькими причинами: во-первых, из-за того, что понятия компетенции и компетентности этимологически связаны; во-вторых, на этапе зарождения компетентного подхода в педагогике не существовало точного определения данных понятий.

Таким образом, чтобы нагляднее продемонстрировать соотношение между понятиями компетенции и компетентности, приведем самые различные определения, которые дают исследователи в своих работах.

Компетенция – это:

- круг вопросов, в которых лицо обладает опытом, авторитетностью;
- совокупность профессиональных знаний, умений, способов;
- совокупность качеств личности (навыков, способов деятельности, знаний, умений);
- осознанная способность реализации знаний для эффективной деятельности в определенной области;
- образовательный результат, выражающийся во владении методами, средствами.

Компетентность – это:

- осведомленность в определенной области, сфере;
- характеристика личности;
- реализация функций;
- специфическая способность, необходимая для выполнения конкретной задачи в конкретной области;
- особый тип организации знаний;
- умение распорядиться имеющимися навыками и умениями [10; 11].

Как можно заметить, многие исследователи придерживаются мнения, что компетенция – это совокупность навыков, а компетентность – это умение ими воспользоваться, в то время как навык – сформированное с требуемым эталоном умение, вырабатывающееся в одних и тех же условиях деятельности и входящее в процесс формирования компетенции [4; 9].

Процесс формирования любого навыка характеризуется единством автоматизма и сознательности, устойчивости и изменчивости и проходит в три этапа:

1. *Подготовительный*: создается ориентировочная основа формирования навыка, осмысливаются последующие операции, подлежащие дальнейшему автоматизму.

2. *Основной*: формирование устойчивости (выполнение необходимых операций и их повторение).

3. *Вариативно-ситуативный*: формирование гибкости, укрепление ситуативно обусловленных связей [1].

Если говорить о конкретно фонетических навыках (автоматизированных операциях опознавания звуков речи и их воспроизведения в собственной речи), то они имеют двухкомпонентную структуру:

- совокупность слуховых навыков, которые позволяют дифференцировать элементы речи и соотносить их с соответствующими значениями;
- совокупность произносительных навыков, в которые входит внешнее оформление высказывания [1; 6].

Фонетические навыки также подразделяются на две группы:

- ритмико-интонационные, которые включают навыки ритмического и интонационного оформления речи;
- слухо-произносительные, которые включают навыки правильного произношения всех звуков в речи, понимания их в речи других: аудитивные, в которые входят навыки по узнаванию отдельных фонем, слов и т.д.; собственно произносительные, в которые входят навыки правильной артикуляции звуков и их соединение в словах [2; 7].

По мнению педагогов и методистов, если не уделять достаточно времени овладению и поддержанию фонетических навыков, то:

- затрудняется понимание, непонятны коммуникативные намерения говорящего, следовательно, возникают сложности в коммуникации;
- возникает процесс интерференции, то есть элементы родного языка накладываются на уже изученные процессы иностранного языка;
- значительно замедляется процесс понимания грамматических конструкций, овладения навыками письма и чтения;
- становится тяжело изучать лексическую составляющую языка, так как многие лексические единицы являются омонимами;
- становится тяжело понимать носителей разных произношений и акцентов, преодолевать собственный акцент, приобретая более естественное произношение.

Проблема формирования фонетических навыков актуальна при обучении студентов-лингвистов, будущих учителей английского языка, к произношению которых предъявляются особые требования владения теоретическими и практическими знаниями в области фонетики иностранного и родного языков, в частности: знать различия в артикуляции для того, чтобы правильно объяснить фонетическое явление; уметь слушать и слышать; иметь правильное, приближенное к аутентичному, произношение; владеть методикой обучения произношению и т.д.

Процесс овладения фонетическими навыками школьниками студенты-лингвисты отмечают как один из самых трудоемких, причины возникающих трудностей разнообразны. Например, будущие учителя английского языка при прохождении производственной (педагогической) практики называют самые частые из существующих в школьном обучении следующие:

1. Сталкиваясь с иностранным языком не впервые, обучающийся ввиду многочисленных факторов может пропустить этап, включающий овладение необходимой базой. В таком случае возникает противоречие между существующим уровнем подготовки ученика и уровнем, который необходим для полноценной коммуникации.

2. Нехватка часов, отведенных специально на формирование фонетического навыка, может спровоцировать недостаточный контроль со стороны педагога или его отсутствие за процессом овладения данным навыком. В этом же пункте стоит упомянуть в ка-

честве трудности слишком большое количество человек в одной группе, что делает невозможным для педагога контроль успеха каждого.

3. Обучающиеся не в полной мере могут осознавать важность овладения фонетическим навыком, как следствие, не работают над ним ни вместе с учителем, ни индивидуально.

Разобравшись в наиболее частых причинах, подкрепим исследование статистикой, в которой студенты-стажеры, будущие учителя английского языка, делятся своим мнением относительно вопроса о достаточности ресурсов для полноценного овладения фонетическими навыками в школе. Например, на вопрос о том, обращает ли педагог внимание на правильность произношения, большинство (89% опрошенных) отметило утвердительно, однако стоит упомянуть, что все же существует процент педагогов, которые не уделяют этому время.

Необходимо также отметить подготовку к устному общению на английском языке в реальном диалоге, так как был процент студентов, которые отметили, что методы обучения, реализующиеся на уроках в школе, не способствуют формированию тех навыков учащихся, которые помогли бы им в жизненных ситуациях. Среди причин студенты-лингвисты выявили следующие:

- недостаточное количество часов, которое отводится на овладение фонетическими навыками;
- большое количество времени занимает тренировка грамматики, а на устное общение времени не хватает;
- отсутствие разговорной практики;
- использование школьным учителем неэффективных приемов и техник обучения.

Отдельно нужно рассмотреть особенности овладения фонетическими навыками именно у русскоязычного учащегося, ведь русский и английский язык имеют множество различий в алфавите, количестве и качестве звуков, артикуляции и произношении, интонации. Из-за наличия таких различий можем наблюдать за развивающейся фонетической интерференцией.

Среди наиболее частых ошибок исследователи отмечают:

- отсутствие оглушения звонких согласных в конце слова;
- отсутствие придыхания в произношении ряда согласных (например, в слове *cat*);
- смягчение согласных;
- одинаковое произношение одного и того же звука в разных позициях;
- неправильное произношение двух разных звуков, которые на русский передаются лишь одним ([v] – [v] и [w]);
- неправильное произношение дифтонгов и долгих звуков;
- неправильное произношение межзубных звуков или их полная замена на зубные звуки;
- неправильное произношение звуков, которые отсутствуют в русском языке;
- нарушение интонационной оформленности [3; 13].

Опыт производственной (педагогической) практики помогает будущим учителям английского языка применять полученные знания по фонетике в реальной ситуации общения за счет:

- использования нестандартных форм работы: ролевых игр, постановки небольших сценок из школьной жизни, выполнения групповых тематических заданий с использованием стихов, песен, пословиц, загадок, кроссвордов;
- выявления типичных фонетических ошибок: это помогает разработать приемы и способы их предупреждения и исправления;
- создания естественной речевой ситуации: студенты-лингвисты, будущие учителя английского языка, с первого момента используют иностранный язык как действительное средство общения с обучающимися.

В связи с этим в рамках дисциплин «Теоретическая фонетика английского языка» и «Практическая фонетика английского языка» уделяется первостепенное внимание обучению фонетике будущих учителей английского языка. Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Различные аспекты формирования фонетических навыков в процессе обучения английскому языку получили значительное отражение в научной и методической литературе.
2. Актуальность выбранной тематики обусловлена тем, что недостаточное внимание к фонетической стороне речи на уроках английского языка может привести к формированию устойчивых ошибок, снижению уровня понимания и затруднению общения.
3. Для студентов, осваивающих профессию учителя английского языка, важно не только овладеть фонетическими навыками, но и научиться эффективно формировать навыки и развивать умения правильной артикуляции и произношения звуков английского языка у обучаемых.
4. Педагогическая (производственная) практика в школе играет важную роль в процессе становления умений педагогической рефлексии у будущих учителей английского языка, в частности, касательно формирования фонетических навыков у школьников.
5. По итогам прохождения производственной практики в школе студенты выявляют методические трудности, с которыми сталкиваются учителя при обучении фонетике.
6. Анализ опыта педагогической практики студентами-стажерами показал, что необходимо учитывать возможные проблемы и причины их возникновения, из-за которых фонетическая подготовка обучаемых в практической деятельности начинающего учителя уходит на второй план.

Список литературы

1. Быстрой Е.Б. Формирование фонетических навыков дошкольников // Вестник ЮУр-ГПУ. 2016. №2. С. 16.
2. Вишневская Е.М. Сущностная характеристика понятия «фонетическая компетенция» // Прикладная лингвистика. Терминоведение: сборник научных статей. №1. М., 2013. С. 156–163.
3. Иванова Е.А. Классификация лингвистических трудностей при обучении русскоязычных студентов фонетике английского языка // Русский язык в диалоге культур: коллективная монография. Тюмень, 2017. С. 156–167.
4. Ильин Е.П. Умения и навыки: нерешенные вопросы // Вопросы психологии. 1986. №2. С. 138–149.
5. Князев С.В. Еще раз к вопросу о соотношении фонетики и фонологии // Вестник Московского университета. 2001. №6. С. 101.
6. Любимова Н.А. Фонетическая база языка и фонетические навыки: психолингвистический и лингводидактический аспекты // Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 2016. №27. С. 38–45.
7. Макарова Е.Н. Развитие фонетических навыков у студентов неязыкового вуза в эпоху глобализации // Гуманитарно-педагогические исследования. 2022. №2. С. 19.
8. Пупина Ю.Г. Подходы к формированию фонетических навыков // Вестник Московской международной академии. 2017. №1. С. 221.
9. Рунец М.Ф. Традиционные и инновационные подходы к формированию языковой фонетической компетенции // Вопросы науки и образования. 2017. №11. С. 142–146.
10. Фирер А.В. О соотношении понятий «Компетентность» и «Компетенция» // ОНВ. 2012. №1. С. 169.
11. Харитоновна Е.В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» // Успехи современного естествознания. 2007. №3. С. 67.
12. Хотамова М.М. Важность фонетики и фонологии в обучении произношению на уроках английского языка // European Conference on Natural Research. 2021. С. 114.

13. Чугунова Э.И. Фонетические системы языка и трудности произношения английских слов русскоязычными студентами // Образовательная деятельность вуза в современных условиях. Караваяев, 2019. С. 232.

14. Шевченко Т.И. Когнитивная интеграция фонетики и фонологии в свете проблем обучения иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2016. №10. С. 71.

* * *

1. Bystraj E.B. Formirovanie foneticheskikh navykov doskol'nikov // Vestnik YuUrGGPU. 2016. №2. S. 16.

2. Vishnevskaya E.M. Sushchnostnaya harakteristika ponyatiya «foneticheskaya kompetenciya» // Prikladnaya lingvistika. Terminovedenie: sbornik nauchnykh statej. №1. M., 2013. S. 156–163.

3. Ivanova E.A. Klassifikaciya lingvisticheskikh trudnostej pri obuchenii russkoyazychnykh studentov fonetike anglijskogo yazyka // Russkij yazyk v dialoge kul'tur: kollektivnaya monografiya. Tyumen', 2017. S. 156–167.

4. Il'in E.P. Umeniya i navyki: nereshennye voprosy // Voprosy psihologii. 1986. №2. S. 138–149.

5. Knyazev S.V. Eshche raz k voprosu o sootnoshenii fonetiki i fonologii // Vestnik Moskovskogo universiteta. 2001. №6. S. 101.

6. Lyubimova N.A. Foneticheskaya baza yazyka i foneticheskie navyki: psiholingvisticheskij i lingvodidakticheskij aspekty // Russkij yazyk kak inostrannyj i metodika ego prepodavaniya. 2016. №27. S. 38–45.

7. Makarova E.N. Razvitie foneticheskikh navykov u studentov neyazykovogo vuza v epohu globalizacii // Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya. 2022. №2. S. 19.

8. Pupina Yu.G. Podhody k formirovaniyu foneticheskikh navykov // Vestnik Moskovskoj mezhdunarodnoj akademii. 2017. №1. S. 221.

9. Runec M.F. Tradicionnye i innovacionnye podhody k formirovaniyu yazykovoj foneticheskoy kompetencii // Voprosy nauki i obrazovaniya. 2017. №11. S. 142–146.

10. Firer A.V. O sootnoshenii ponyatij «Kompetentnost'» i «Kompetenciya» // ONV. 2012. №1. S. 169.

11. Haritonova E.V. Ob opredelenii ponyatij «kompetentnost'» i «kompetenciya» // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2007. №3. S. 67.

12. Hotamova M.M. Vazhnost' fonetiki i fonologii v obuchenii proiznosheniyu na urokah anglijskogo yazyka // European Conference on Natural Research. 2021. S. 114.

13. Chugunova E.I. Foneticheskie sistemy yazyka i trudnosti proiznosheniya anglijskikh slov russkoyazychnymi studentami // Obrazovatel'naya deyatel'nost' vuza v sovremennykh usloviyah. Karavaev, 2019. S. 232.

14. Shevchenko T.I. Kognitivnaya integraciya fonetiki i fonologii v svete problem obucheniya inostrannomu yazyku // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2016. №10. S. 71.



Formation of phonetic skills of schoolchildren: the analysis of experience of pedagogical practical training of future English teachers

The different aspects of schoolchildren's acquisition of phonetic skills from the perspective of reflection and the analysis of practical training by intern students are examined. The possible difficulties and their causes are identified. It is underlined that maintaining phonetic skills is equally important for both school students and future English teachers.

Keywords: *phonetic skills, school children, future English teachers, reflection, teaching training.*

(Статья поступила в редакцию 13.01.2026)

**ПРОБЛЕМА ЧИТАТЕЛЬСКОЙ РЕЦЕПЦИИ ПЕРЕВОДНОГО ТЕКСТА
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ
(на материале сказки Дж. Оруэлла «Скотный двор»)**

Анализируются особенности формирования читательской грамотности у старшеклассников при изучении переводного текста на уроках литературы. Работа с различными вариантами перевода сказки-притчи Дж. Оруэлла «Скотный двор» позволила раскрыть возможности интеграции дисциплин гуманитарного цикла, рассмотреть языковые стереотипы в рецепции образов художественного произведения.



Ключевые слова: *рецепция, перевод, читательская грамотность, антиутопия, сказка-притча, литература Великобритании, Джордж Оруэлл.*

Формирование навыка чтения с извлечением из художественного текста максимального количества смысловых компонентов становится одной из важнейших задач современного урока литературы в школе. Многообразие методов преподавания предмета, его интеграция с другими дисциплинами гуманитарного цикла ставит перед учителем проблему выявления составляющих коммуникативной компетенции обучающихся. Очевидно, что реакция ученика на художественный текст обуславливается не только семантикой и структурой самого текста, но и наличием определенных предпосылок, которыми должен обладать читатель, чтобы адекватно воспринимать и интерпретировать произведение.

Особая сложность в понимании смысла текста выявляется при знакомстве обучающихся с текстами зарубежной литературы, которые изучаются в переводах на русский язык. Если для учеников 5–9 классов произведения устного творчества народов зарубежных стран и иностранных авторов, включенные в программу по литературе, вызывают интерес на уровне восприятия сюжета и героев, их характеристик с точки зрения нравственности и морали, то старшеклассники иначе подходят к изучению текстов, переведенных с иностранных языков. Учитель всегда должен учитывать, что, работая со старшими школьниками, он имеет дело с читателями, которые все преломляют через призму собственной личности, современности, могут и хотят отстаивать свою точку зрения, готовы воспринимать сложные литературоведческие категории. Читательская рецепция старшеклассников напрямую связана с теми знаниями, которые были получены на уроках истории, обществознания, иностранных языков, а также с опытом межкультурной коммуникации, ставшей неотъемлемой частью жизни в многонациональном государстве. В 10–11 классах у школьников имеются привычки к определенным языковым стандартам и стереотипам. Старшеклассники уже владеют иностранным языком на том уровне, который позволит им обратиться к оригинальному тексту и сравнить его с переводом на родной язык. Кроме того, развитие информационных технологий определяет широкие возможности нахождения нужной информации, необходимой для понимания мысли автора и его коммуникативного намерения.

Одним из самых сложных для старших школьников с точки зрения рецепции переводного текста художественной литературы стала сатирическая сказка-притча Джор-

джа Оруэлла «Скотный двор» (George Orwell, “Animal Farm: A Fairy Story”, 1945). Полнота восприятия и его объективность напрямую зависят от варианта перевода на русский язык, который может выбрать учитель для знакомства школьников с этим произведением. Известны несколько вариантов перевода сказки-притчи, сделанных с 1950 года. Наиболее часто издаются работы Илана Полоцка («Скотный двор», 1980–1988), Сергея Таска («Скотский уголок», 1989) и Ларисы Беспаловой («Скотный двор», 1989–1992).

В ходе изучения сказки-притчи Оруэлла возможно проверить следующие читательские умения: 1) ставить вопросы к тексту, предугадывать, прогнозировать его дальнейшее содержание; 2) находить, распознавать языковые средства воздействия на читателя; 3) актуализировать все поле знаний по тематике текста до его чтения, а затем формулировать запрос на недостающую информацию после чтения. В целях проверки этих читательских навыков наиболее продуктивным явился анализ смысла заглавия произведения и номинации персонажей, что стало первым этапом в постижении авторского замысла и выхода на сатирические задачи в изображении политической жизни XX века.

Содержание «Скотного двора» формируется за счет внутритекстовых связей между основными уровнями структуры «неправдоподобной истории» Оруэлла: идейно-проблемно-тематическим, субъектным, сюжетным, персонажным, языковым. Очевидно, что в этой книге писатель соединяет политическую и художественную цели. Понятия «антиутопия», «сатира», сформированные на предыдущих этапах обучения, помогут учащимся выявить политические и нравственные цели автора.

Исследование особенностей читательской рецепции проводилось среди учащихся 11 классов средних общеобразовательных школ г. Волгограда. На разных этапах работы с текстом формулировались вопросы в соответствии с указанными выше читательскими умениями. Первый этап был связан с определением «горизонта» читательского ожидания. Школьники, еще не прочитавшие текст Оруэлла, были поделены на 3 группы, каждой из которых был предложен один из вариантов перевода названия: «Скотный двор», «Скотский уголок» и «Звероферма». На вопрос о том, чему посвящен текст произведения, учащиеся дали ответы, основанные на языковых стереотипах, характерных для старших подростков. Так, наиболее близким к содержанию школьники определили перевод «Скотный двор», предположив, что речь пойдет о животных, занятых в сельском хозяйстве. Второй вариант перевода – «Скотский уголок» – вызвал ассоциации с поведением и состояниями человека, выходящими за пределы норм морали. Перевод заглавия «Звероферма» был определен школьниками как смешение понятий о диких зверях и фермерской деятельности.

Обращение к комментариям переводчиков позволило школьникам не только выбрать предпочтительный перевод произведения, но и приблизиться к постижению авторской идеи. В этом отношении наиболее убедительными для школьников оказались комментарии Сергея Таска: «Господская ферма превращается в животную, а когда свиньи сами становятся господами (при этом оставаясь животными!), ферме возвращается ее исконное название. При перемене мест слагаемых сумма не меняется: и при старой власти, и при новой жизнь у животных скотская. Так появились названия “Райский уголок” и “Скотский уголок”, звучащие в равной степени пародийно» [1, с. 325–326]. Так, данный вариант перевода дает возможность выявить и идеологическую составляющую смысла произведения. Первоначальная цель Оруэлла – показать советский мир – позволила использовать разные типы художественных решений. В сказке «присутствуют, взаимопроникая, и сатирико-метафорическая параллель «люди – животные», и образ человекоподобной свиньи на задних ногах с хлыстом и в одежде, и человек, подражая которому звери делают очевидной сущность его «практики», особенно когда пьют, курят, дерутся, обжираются, торгуют, воруют, убивают, прелюбодействуют, возводят клевету на ближнего своего» [3, с. 293].

По прочтении сказки-притчи старшеклассники обратили внимание на разницу в переводе имен собственных (сводную таблицу вариантов их перевода можно найти на онлайн-ресурсе [5]). Дискуссию вызвал перевод имени Snowball: Снежок, Обвал, Цицерон. Обращение к исторической основе образа (судьба Л. Троцкого и частично В.И. Ленина) позволило выявить необходимые компоненты авторского замысла: сатирически изобразить «модель диктатуры, возникающей на излете преданной и проданной революции» (А. Зверев). Известные во всем мире люди предстали у Оруэлла в образах животных. В данном случае, очевидно, писатель опирается на долгую сатирическую традицию в английской литературе. Иносказательность позволила зашифровать прямой протест против СССР в то время, когда Англия была членом антигитлеровской коалиции. Автора приводило в отчаяние стремление писателей и журналистов разных политических взглядов оправдать Сталина и его соратников. Обратим внимание на то, что имя нового идеолога «Скотизма» – Наполеона – повторяется во всех вариантах перевода сказки. Единомыслие переводчиков в этом вопросе указывает на однозначность решения проблемы интерпретации этого образа в аспекте изображения насильственной власти, стремящейся к тоталитаризму. Именно образ Наполеона в сказке становится максимально близким к человеку. Однако процессы «очеловечивания», происходящие с этим персонажем, дают читателям возможность понять, что черты человека никогда не вытесняют полностью черт животного.

Вариант перевода имени Snowball – Цицерон – заставил учащихся провести дополнительное исследование жизни древнеримского оратора и политика, найти исторические соответствия с первыми годами Советской власти и судьбами ее главных идеологов. В ходе обсуждения школьники пришли к выводу о том, что такой вариант перевода имени этого героя расширяет возможности художественного обобщения: читатель способен провести аллюзии к событиям далеко прошлого и осознать повторяемость событий во время любой революции и ее последствий.

Номинация остальных персонажей в переводах произведения Оруэлла была осмыслена старшеклассниками в соответствии с характерами действующих лиц. Читатели провели анализ сюжетной функции каждого из персонажей и в соответствии с этим выявили схожесть смысла следующих «говорящих» имен: «Старый Майор» – «Майор» – «Главарь»; «Фискал» – «Визгун» – «Деловой»; «Кашка» – «Люцерна» – «Хрумка». Отличительный смысл перевода имени «Вохер» – «Работяга» – в варианте, предложенном С. Таском (в остальных вариантах переводов остается имя «Боксер»), школьники посчитали наиболее удачным с точки зрения воплощения характера этого персонажа – покорного, трудолюбивого животного, не способного на осознанный бунт и не сомневающегося в правдивости намерений свиней позаботиться о всеобщем благе животных. Именно таким писатель стремился изобразить народ, который поверил в обещания власти и терпел лишения во имя светлого будущего. Изображая Работягу, Оруэлл заставляет задуматься над тем, с чего начинается несвобода, и о том, что формирует рабов.

Вспомогательным материалом к изучению произведения Оруэлла в аспекте изображения покорной народной массы, последовавшей по пути созидания лучшей жизни в будущем за счет тяжелых испытаний в настоящем, может стать мультипликационный фильм «Звероферма» (1954, Великобритания) как самая ранняя интерпретация сказки средствами визуализации. Животные в своем большинстве показаны безмолвными и лишенными индивидуального начала, в то время как свиньи обретают голос и захватывают таким образом власть, поддерживая идеологическое влияние на массы. Как отмечает Л.Н. Савина, «в борьбе за власть Наполеону были нужны не только псы, но и поэт-песенник Шибздик, и вездесущий Деловой, обеспечивающие идеологическое прикрытие очередных непопулярных “реформ”» [4, с. 59]. В то время как в кинофильме «Скотный двор» (1999, США) несколько изменен ракурс сатирического изображения жизни животных на ферме. Введение рассказчика, собаки Джесси, у которой Наполеон забрал

ее щенков и затем натравил их на мать, а также развернутое описание поведения людей (мистера Пилкингтона, фермера Джонса) до и после восстания животных актуализируют психологические аспекты изображаемого, что представляется нам отклонением от авторского замысла.

Таким образом, работа с различными переводами сказки-притчи Дж. Оруэлла «Скотный двор» позволяет активизировать исследовательскую деятельность старшеклассников во взаимодействии с учителем, проводить исторические параллели не только к событиям недавнего прошлого, но и к далеким временам, выявлять тенденции в развитии общества; развивает критическое мышление. Кроме того, подобный подход к изучению произведения расширяет представление о поэтике имени собственного в художественном тексте, о смысле заглавия. Анализ переводного текста на уроке литературы стимулирует желание овладеть иностранными языками на более высоком уровне, ведет к осознанию того, что литературный перевод – это не просто подбор вербальных и стилистических средств для выражения авторской мысли, а еще и творческий процесс.

Список литературы

1. Антиутопии XX века: Е. Замятин, О. Хаксли, Д. Оруэлл. М., 1989.
2. Басюк В.С., Ковалева Г.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // «Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. №4(61). С. 13–33.
3. Зарубежная литература XX века: практикум / под ред. Н.П. Михальской, Л.В. Дудовой. М., 2004.
4. Савина Л.Н. Формирование у учащихся понятия «антиутопия» в процессе изучения сказки Дж. Оруэлла «Скотский уголок» в 11-м классе // Грани познания. 2018. №1(54). С. 56–60.
5. Скотный двор. Дж. Оруэлл. [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Скотный_двор (дата обращения: 12.03.2023).

* * *

1. Antiutopii XX veka: E. Zamyatin, O. Haksli, D. Oruell. M., 1989.
2. Basyuk V.S., Kovaleva G.S. Innovacionnyj proekt Ministerstva prosveshcheniya «Monitoring formirovaniya funkcional'noj gramotnosti»: osnovnye napravleniya i pervye rezul'taty // «Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T. 1. №4(61). S. 13–33.
3. Zarubezhnaya literatura XX veka: praktikum / pod red. N.P. Mihal'skoj, L.V. Dudovoj. M., 2004.
4. Savina L.N. Formirovanie u uchashchihsya ponyatiya «antiutopiya» v processe izucheniya skazki Dzh. Oruella «Skotskij ugotok» v 11-m klasse // Grani poznaniya. 2018. №1(54). S. 56–60.
5. Skotnyj dvor. Dzh. Oruell. [Elektronnyj resurs]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Skotnyj_dvor (data obrashcheniya: 12.03.2023).



The problem of reading reception of translated text at the lessons of Literature in high school

The peculiarities of the development of reading literacy of senior high school students in the process of studying the translated text at the lessons of Literature are analyzed. The work with the different variants of translation of the fairy-tale-parable “Animal Farm” by George Orwell allowed to open up the possibilities of the integration of the Humanitarian disciplines and to consider the language stereotypes in the reception of the images of fictional work.

Keywords: *reception, translation, reading literacy, anti-utopia, fairy tale-parable, literature of Great Britain, George Orwell.*

(Статья поступила в редакцию 18.03.2026)

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

Е.С. КОНОПКИНА,

Л.С. ШКУРАТ

Липецк

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНИКА ПО РКИ: ОТ ИСТОКОВ К СОВРЕМЕННОСТИ

Рассматриваются вопросы разработки этноориентированного учебника по русскому языку как иностранному. Дается краткий экскурс в историю становления данного подхода в методике преподавания русского языка как иностранного, который был положен в основу создания учебников и учебных пособий, ориентированных на представителей определенных этнических групп. Анализируются основные способы реализации этноориентированного подхода в современном учебнике.



Ключевые слова: русский язык как иностранный, этноориентированный подход, этноориентированный учебник по русскому языку как иностранному, способы реализации этноориентированного подхода, иностранный обучающийся.

Современный этап развития методики преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) характеризуется наличием широкого спектра учебников для иностранцев, изучающих русский язык: одноязычных и двуязычных, рассчитанных на краткосрочное или пролонгированное обучение, ориентированных на профиль обучения и будущую специальность учащихся или на развитие определенного вида речевой деятельности и др. [23, с. 131].

Особое место среди учебной литературы занимают этноориентированные учебники. Данный тип учебника реализует концепцию этноориентированного подхода, который в настоящее время вышел на новый виток актуальности в связи с разработкой эффективных стратегий обучения русскому языку представителей разных языковых и культурных общностей. Этноориентированный подход в обучении РКИ предусматривает учет особенностей родного языка, культуры, национальных лингводидактических традиций и когнитивно-психологических характеристик определенного контингента учащихся.

Целью данной статьи является рассмотрение основных способов реализации этноориентированного подхода в современном учебнике РКИ.

Для достижения поставленной цели нами были использованы следующие методы: теоретический анализ научной и научно-методической литературы по проблематике исследования, наблюдение, сравнение, обобщение собственного опыта работы в иностранной аудитории, систематизация полученных результатов.

Первые научные изыскания, обосновывающие целесообразность опоры на родной язык при обучении иностранцев русскому языку, относятся к середине прошлого века. Они появились еще в период становления методики преподавания РКИ как науки и были связаны с насущной необходимостью поиска наиболее эффективных способов обучения русскому языку иностранных граждан, прибывших на учебу в открывшиеся в то

время в ведущих университетах Советского Союза подготовительные факультеты. Изначально лингвоориентированные методические разработки касались в своем большинстве фонетического аспекта обучения русскому языку иностранных студентов из разных стран мира, что было вполне обоснованным, поскольку первое, с чем сталкиваются обучающиеся при овладении иностранным языком, – это трудности фонетического характера. В качестве примера приведем некоторые из пособий: «Практическая фонетика русского языка для студентов-африканцев, говорящих по-французски» Т.В. Шустиковой, В.Г. Терехиной, В.П. Стрелковской [12], «Фонетические упражнения по русскому языку для поляков» М.В. Всеволодовой [6], «Краткий курс фонетики русского языка для китайцев» Н.А. Тепляковой [17], «Вводно-фонетический курс русского языка для студентов арабов» Н.И. Соседовой [15] и др.

В 60-е годы XX века наряду с учебниками общего типа были разработаны первые национально ориентированные учебники по РКИ для лиц, говорящих на английском [18], немецком [19], французском [20], вьетнамском [21], испанском [10] и других языках. В их основу был положен сопоставительный принцип изложения материала, базирующийся на лингводидактических идеях академика Л.В. Щербы, утверждавшего, что компаративный анализ различных языковых систем имеет первостепенную важность при овладении иностранным языком [22]. Авторами названных учебников указывались случаи расхождения и совпадения фактов русского и родного языков обучающихся, учитывались характерные трудности, которые возникают при изучении русского языка у студентов, владеющих тем или иным языком. Межязыковые сопоставления, последовательно проводимые в данных учебниках, способствовали значительному облегчению усвоения русского языка иностранцами, давали возможность повысить эффективность учебного процесса.

В основе этноориентированного подхода, каким он предстает на современном этапе развития методической науки, лежит принцип национально-языковой ориентации обучения русскому языку, разработанный в 80-е годы XX века В.Н. Вагнер. Теоретическое обоснование методики национально-языковой ориентации, которая впоследствии получила название лингвоориентированной, изложено в монографии «Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. Фонетика. Графика. Части речи» [5]. В последующие десятилетия в методике этноориентированного обучения РКИ наблюдаем расширение и углубление идей, высказанных В.Н. Вагнер.

В XXI веке значительный вклад в развитие этноориентированного подхода в преподавании РКИ внесли работы Т.М. Балыхиной и И.А. Пугачева. Так, в монографии Т.М. Балыхиной и Чжао Юйцзян на примере особенностей обучения китайцев русскому языку убедительно доказывается, что «действенным средством повышения эффективности процесса овладения русским языком и культурой является учет этнокультурной, этнопсихологической специфики обучающихся и обращение к лингвокультурологической парадигме русского языка, адаптированной к этапу обучения и уровню обученности иностранных учащихся» [2, с. 317]. И.А. Пугачев в монографии «Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам» [13] представил принципиально новую, «этнолингвоориентированную модель образования, интегрирующую достижения этнопсихологии, этнопедagogики, лингвокультурологии, психолингвистики и сопоставительного языкознания» [Там же, с. 3].

Важность и необходимость создания этноориентированных учебников и учебных пособий обосновывается в работах таких современных исследователей, как В.В. Бондарева [4], А.В. Голубева [7], Степаненко [16] и др.

В настоящее время создан целый массив разрозненных этнолингводидактических материалов, которые впоследствии могут быть положены в основу этноориентированных учебников. Среди первых опытов создания таких современных учебников по РКИ назовем коммуникативно ориентированный курс русского языка для граждан Респуб-

ки Экваториальная Гвинея [9] и учебно-методический комплекс для обучающихся в образовательных организациях Центральноафриканской Республики [14], разработанные авторским коллективом преподавателей ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, а также уникальный в своем роде учебно-методический комплекс «Мы изучаем русский» с переводом на бамана (бамбара) – самый распространенный язык в Мали [8]. Думается, что в ближайшем будущем при создании современного этноориентированного учебника по РКИ существенно возрастет тенденция к опоре не на официальный, каковым является, в частности, в странах Африканского континента, английский, французский, реже испанский языки – наследие колониального прошлого данных государств, а на родной язык либо ведущий диалект коренного населения страны. К примеру, потребность в создании учебно-методического комплекса «Мы изучаем русский» для носителей бамбара была связана в первую очередь с тем, что на этом языке говорит большинство жителей Мали, а также часть населения соседних государств: Буркина-Фасо и Кот д'Ивуара. Французский же в июле 2023 года был лишен статуса официального языка в Мали. Похожую языковую ситуацию можно наблюдать в Центральноафриканской Республике, где официальным языком является, наряду с французским, язык санго, распространенный также в приграничных с Центральноафриканской Республикой районах Камеруна, Чада, Республики Конго и Демократической Республики Конго.

Рассмотрим основные способы реализации этноориентированного подхода в современном учебнике по РКИ.

I. Ориентация на родной язык учащегося, которая является неотъемлемой составляющей этноориентированного обучения и предполагает следующее:

1. Перевод формулировок заданий, эквивалентной лексики, грамматического и лингвострановедческого комментария к изучаемым языковым явлениям, формул русского речевого этикета на родной язык иностранных обучающихся (эксплицитная ориентация на родной язык).

2. Создание определенной стратегии обучения на основе данных сопоставительного анализа языков и типичных ошибок учащихся, направленной на формирование у них новой внутренней языковой системы – системы русского языка, русского языкового сознания. Сопоставление явления изучаемого языка с соответствующим явлением родного языка позволяет при отборе и организации материала учитывать степень его трудности для определенной языковой аудитории (имплицитное использование родного языка). По справедливому утверждению В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой, «умение заранее определить, какие затруднения вызовет у учащихся тот или иной языковой материал, и в связи с этим строить так работу, чтобы предупредить возникновение возможных ошибок, – безусловно, правило грамотной методики» [11, с. 46]. Например, последовательность представления отдельных звуков русского языка во вводном фонетико-грамматическом курсе определяется их частотностью и степенью сходства с корреспондирующими звуками родного языка учащихся: сначала предъявляются звуки, близкие в русском и родном языках, затем вводятся те, которые характерны только для русского языка.

3. Использование упражнений переводного характера. Данный вид упражнений позволяет учащимся соотнести языковые явления в родном и русском языке, препятствует возникновению интерференции, следовательно, способствует лучшему освоению системы изучаемого языка. По мнению В.Н. Вагнер, переводы на русский язык целесообразно использовать при отработке отличающихся структур предложений [5].

Необходимо отметить, что обращение к родному языку учащихся должно определяться методической целесообразностью, носить умеренный и разумный характер.

II. Учет этнокультурных особенностей обучающихся. В настоящее время общепризнанной является мысль о том, что для осуществления полноценного общения необходимо знание не только культуры носителей изучаемого языка, но и культуры тех, кто

этот язык постигает. Анализ практических достижений методистов и преподавателей-русистов, а также собственный многолетний опыт работы в иностранной аудитории позволил нам определить некоторые наиболее эффективные приемы презентации материалов, отражающих этнокультурную специфику обучающихся. Перечислим их:

- использование имен собственных, свойственных культуре обучающихся;
- обращение к национальной персонификации обучающихся;
- включение реалий их окружающего мира (названия улиц, площадей, других городов страны, исторических и природных достопримечательностей, географических названий и др.);
- включение реалий страны учащихся, относящихся к безэквивалентной лексике;
- учет фоновых знаний в текстах и иллюстративном материале учебника;
- включение учебных текстов, имеющих страноведческую направленность и связанных с непосредственным жизненным опытом и историко-этническими знаниями целевой аудитории;
- введение специального раздела, в котором рассказывается о российских связях с родной страной обучающихся или о явлениях российской действительности, интересных для учащихся в силу их отличия от родной культуры.

При этом важно использовать прием параллелизма как основной прием отражения и введения сведений о родной культуре обучающихся и элементов их фоновых знаний. Другими словами, коммуникативные задания целесообразно строить по сопоставительному принципу «в России» и «в родной стране».

Принцип использования родной культуры учащихся предполагает также **учет этнокультурного своеобразия лингвометодических традиций**, который предусматривает «организацию учебного процесса на начальном этапе с ориентацией на интерферирующее влияние учебно-познавательного опыта студентов, приобретенного в рамках родной культуры» [3, с. 38].

Так, для национальных методик может быть типичным:

- глубокое теоретическое изучение и анализ языковых явлений;
- тяготение к системному представлению языкового материала;
- склонность к механическому заучиванию учебного материала;
- преобладание письменных или устных форм общения и овладения знаниями;
- доминирование определенного стиля изучения иностранных языков; (коммуникативного или рационалистического);
- приоритет определенного вида речевой деятельности и т.д.

Учет национальных традиций языкового обучения, как отмечает В.Н. Вагнер, может проявляться двояко: «их можно развивать либо больше внимания уделять способам представления языкового материала, которые несвойственны национальной методике, следовательно, представляют определенные трудности для учащихся, однако необходимы для обучения русскому языку как иностранному» [5, с. 19].

Согласимся с Т.М. Балыхиной, которая считает, что «при переориентации на новые учебные стратегии логично наращивать новые приемы обучения на традиционную основу, используя принципы последовательного и постепенного замещения приемов» [2, с. 88]. Иными словами, при моделировании учебного процесса на начальном этапе обучения иностранцев русскому языку необходимо использовать знакомые учащимся приемы, традиционно применяемые в образовательном процессе на их родине, впоследствии постепенно вводя методы и приемы, характерные для отечественной лингводидактики. Это позволит иностранцам постепенно адаптироваться к лингводидактической традиции, сложившейся в России.

III. Учет когнитивно-психологического стиля обучающихся. Известно, что в изучении иностранного языка, в том числе и РКИ, выделяются два когнитивных стиля,

два типа мышления: некоммуникативный, или аналитический, и коммуникативный, или рационально-логический.

Практика показывает, что иностранные учащиеся, для которых характерен коммуникативный тип мышления, быстро начинают говорить на русском языке, не теряются при чтении аутентичного текста, поскольку воспринимают информацию целостно, не проявляют интереса к поэтапному углубленному изучению грамматики. Они с удовольствием принимают участие в ролевых играх, составляют и разыгрывают диалоги, т.е. успешно выполняют упражнения творческого характера.

Учащиеся с аналитической стратегией познания воспринимают новую информацию последовательно, концентрируясь на деталях. Они предпочитают вербальные способы передачи и восприятия информации, любят делать письменные переводы, нуждаются в большом количестве тренировочных упражнений. И.Б. Авдеева отмечает: «Новый иностранный язык предстает перед такими учащимися как система с четко заданными правилами, таблицами окончаний и списками новых слов, разбитых по определенным темам» [1, с. 80]. Попытки преподавателя вовлечь их в свободную беседу, особенно на начальном этапе обучения, часто оказываются малорезультативными, поэтому И.А. Пугачев рекомендует при обучении учащихся коммуникативного типа (испанцы, итальянцы, американцы, латиноамериканцы и др.) использовать ономастологический, или индуктивный, способ изложения материала (от наблюдения за фактами языка к обобщению, правилу), а при работе с иностранными учащимися некоммуникативного стиля (китайцы, монголы, корейцы, индийцы и др.) – семасиологический, или дедуктивный, подход (от правила к примерам, иллюстрирующим значение правила и способы его применения в речи) [13, с. 157].

Резюмируя все вышесказанное, отметим, что только комплексная интеграция выделенных нами способов реализации этноориентированного подхода позволит создать отвечающий современным требованиям методической науки этноориентированный учебник по РКИ, который, являясь основным средством обучения, усилит мотивацию иностранцев в изучении русского языка, тем самым укрепит его позиции в мировом образовательном пространстве.

Список литературы

1. Авдеева И.Б., Краснокутская Н.В. Отражение когнитивных стилей в учебно-методических материалах по русскому языку как иностранному // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т. 8. №1. С. 76–90.
2. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: монография. М., 2010.
3. Бобрышева И.Е. Модель коррекции заданий и упражнений с учетом культурно-типологических стилей учебно-познавательной деятельности // Русский язык за рубежом. 2004. №1. С. 38–48.
4. Бондарева В.В. Особенности проектирования учебных материалов по русскому языку как иностранному в контексте этноориентированного подхода (на примере учебно-методических комплексов по страноведению России для обучающихся из Танзании). Русистика без границ. 2025. Т. 9. №1. С. 69–78.
5. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. Фонетика. Графика. Части речи. М., 1995.
6. Всеволодова М.В. Фонетические упражнения по русскому языку для поляков. М., 1960.
7. Голубева А.В. Модели создания национально ориентированного учебника // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза: материалы IV Межвузовской научно-методической конференции. СПб., 2023. С. 226–229.
8. Давыдов А.В. Создание национально-ориентированных пособий по русскому языку как иностранному для африканских аудиторий: малийский опыт // Ученые записки Института Африки РАН. 2024. №3(68). С. 131–141.

9. Конопкина Е.С., Лунина Т.П., Шкурят Л.С. Об опыте создания дистанционного курса русского языка для граждан Республики Экваториальная Гвинея // Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты. М., 2024. С. 299–305.
10. Копылова Г.И. Учебник русского языка для лиц, говорящих на испанском языке / под ред. Г.И. Копыловой, Т.А. Рамсиной. М., 1966.
11. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1984.
12. Практическая фонетика русского языка для студентов-африканцев, говорящих по-французски / под ред. Т.В. Шустиковой, В.Г. Терехиной, В.П. Стрелковской. М., 1972.
13. Пугачев И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам. М., 2011.
14. Русский язык как иностранный (уровень А1). Учебник для образовательных организаций Центральноафриканской Республики / под ред. Е.С. Конопкиной, Т.П. Луниной, Л.С. Шкурят. Липецк, 2025.
15. Соседова Н.И. Вводно-фонетический курс русского языка для студентов арабов. Учебное пособие. М., 1978.
16. Степаненко В.А. Современный инновационный учебник в аспекте этноориентированного подхода // Русский язык в межкультурном диалоге стран Центральной Азии: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященный Году русского языка в странах СНГ. Душанбе, 2023. С. 18–23.
17. Теплякова Н.А. Краткий курс фонетики русского языка для китайцев. М., 1960.
18. Учебник русского языка для лиц, говорящих на английском языке / под ред. В.Н. Вагнер, Ю.Г. Овсиенко. М., 1967.
19. Учебник русского языка для лиц, говорящих на немецком языке / под ред. Е.Б. Захавы-Некрасовой, О.П. Рассудовой, Г.И. Рожковой. М., 1964.
20. Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке / под ред. В.Н. Ваневой, Т.А. Вишняковой, В.И. Остапенко. М., 1969.
21. Учебник русского языка для студентов-вьетнамцев / под ред. проф. П.С. Кузнецова. М., 1960.
22. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
23. Щукин А.Н. Классификация видов учебников для изучающих РКИ // Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика. Материалы международной научно-практической конференции. М., 2021. С. 129–134.

* * *

1. Avdeeva I.B., Krasnokutskaya N.V. Otrazhenie kognitivnyh stilej v uchebno-metodicheskikh materialah po russkomu yazyku kak inostrannomu // Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2022. T. 8. №1. S. 76–90.
2. Balyhina T.M., Chzhao Yujczyan. Ot metodiki k etnometodike. Obuchenie kitajcev russkomu yazyku: problemy i puti ih preodoleniya: monografiya. M., 2010.
3. Bobrysheva I.E. Model' korrekcii zadaniy i uprazhnenij s uchetom kul'turno-tipologicheskikh stilej uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti // Russkij yazyk za rubezhom. 2004. №1. S. 38–48.
4. Bondareva V.V. Osobennosti proektirovaniya uchebnyh materialov po russkomu yazyku kak inostrannomu v kontekste etnoorientirovannogo podhoda (na primere uchebno-metodicheskikh kompleksov po stranovedeniyu Rossii dlya obuchayushchihsya iz Tanzanii). Rusistika bez granic. 2025. T. 9. №1. S. 69–78.
5. Vagner V.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglogovoryashchim i frankogovoryashchim. Fonetika. Grafika. Chasti rechi. M., 1995.
6. Vsevolodova M.V. Foneticheskie uprazhneniya po russkomu yazyku dlya polyakov. M., 1960.
7. Golubeva A.V. Modeli sozdaniya nacional'no orientirovannogo uchebnika // Russkij yazyk v polietnicheskom obrazovatel'nom prostranstve voennogo vuza: materialy IV Mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoy konferencii. SPb., 2023. S. 226–229.
8. Davydov A.V. Sozdanie nacional'no-orientirovannyh posobij po russkomu yazyku kak inostrannomu dlya afrikanskih auditorij: malijskij opyt // Uchenye zapiski Instituta Afriki RAN. 2024. №3(68). S. 131–141.

9. Konopkina E.S., Lunina T.P., Shkurat L.S. Ob opyte sozdaniya distancionnogo kursa russkogo yazyka dlya grazhdan Respubliki Ekvatorial'naya Gvineya // *Sovremennyy vzglyad na obuchenie RKI: nejroaspekty*. M., 2024. S. 299–305.
10. Kopylova G.I. Uchebnik russkogo yazyka dlya lic, govoryashchih na ispanskoy yazyke / pod red. G.I. Kopylovoj, T.A. Ramsinoy. M., 1966.
11. Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D. Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavatelej russkogo yazyka inostrancam. M., 1984.
12. Prakticheskaya fonetika russkogo yazyka dlya studentov-afrikancev, govoryashchih po-francuzski / pod red. T.V. Shustikovej, V.G. Terekhinoy, V.P. Strelkovskoy. M., 1972.
13. Pugachev I.A. Etnoorientirovannaya metodika v polikul'turnom prepodavanii russkogo yazyka inostrancam. M., 2011.
14. Russkij yazyk kak inostrannyj (uroven' A1). Uchebnik dlya obrazovatel'nyh organizacij Central'noafrikanskoy Respubliki / pod red. E.S. Konopkinoy, T.P. Luninoy, L.S. Shkurat. Lipeck, 2025.
15. Sosedova N.I. Vvodno-foneticheskij kurs russkogo yazyka dlya studentov arabov. Uchebnoe posobie. M., 1978.
16. Stepanenko V.A. Sovremennyy innovacionnyj uchebnik v aspekte etnoorientirovannogo podhoda // *Russkij yazyk v mezhskul'turnom dialoge stran Central'noj Azii: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennyj Godu russkogo yazyka v stranah SNG*. Dushanbe, 2023. S. 18–23.
17. Teplyakova N.A. Kratkij kurs fonetiki russkogo yazyka dlya kitajcev. M., 1960.
18. Uchebnik russkogo yazyka dlya lic, govoryashchih na anglijskom yazyke / pod red. V.N. Vagner, Yu.G. Ovsienko. M., 1967.
19. Uchebnik russkogo yazyka dlya lic, govoryashchih na nemeckom yazyke / pod red. E.B. Zahava-Nekrasovoj, O.P. Rassudovoj, G.I. Rozhkovoj. M., 1964.
20. Uchebnik russkogo yazyka dlya lic, govoryashchih na francuzskom yazyke / pod red. V.N. Vaneevoj, T.A. Vishnyakovoj, V.I. Ostapenko. M., 1969.
21. Uchebnik russkogo yazyka dlya studentov-v'etnancev / pod red. prof. P.S. Kuznecova. M., 1960.
22. Shcherba L.V. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'. L., 1974.
23. Shchukin A.N. Klassifikaciya vidov uchebnikov dlya izuchayushchih RKI // *Sovremennyy uchebnik russkogo yazyka dlya srednej shkoly: teoriya i praktika. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. M., 2021. S. 129–134.



The conceptual foundation of creation of ethno-oriented textbooks of the Russian language as a foreign language: from the origins to the present

The issues of development of ethno-oriented textbooks of the Russian language as a foreign language are considered. There is given the introduction to the History of formation of this approach in the teaching methods of Russian language as a foreign language that was taken as the basis of the creation of textbooks and teaching guides, focused on the representatives of specific ethnic communities. The fundamental ways of realization of the ethno-oriented approach in modern textbooks are analyzed.

Keywords: *Russian as a foreign language, ethno-oriented approach, ethno-oriented textbook of the Russian language as a foreign language, ways of implementation of ethno-oriented approach, foreign student.*

(Статья поступила в редакцию 04.02.2026)

А.М. БЕЗНЕБЕЕВА,

Т.Н. ГУСАКОВА

Волгоград

**ЦИФРОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОМ ЦЕНТРЕ (КЛАСТЕРЕ) КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ
РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ «ПРОФЕССИОНАЛИТЕТ»
В СЕТЕВОЙ ФОРМЕ**

Дано авторское определение понятия цифрового взаимодействия участников образовательно-производственного центра (кластера), определены основные формы и варианты взаимодействия. Исследованы проблемы и предпосылки его актуализации. Предложено создание в кластере УМС как координационного и контролирующего органа учебно-методической работы кластера. Описана его структура. Разработана авторская модель цифрового взаимодействия участников УМС кластера по сетевой разработке и реализации образовательных программ, внедрение которых обеспечит успешность кластера в подготовке востребованных кадров.



Ключевые слова: *цифровое взаимодействие, образовательно-производственный центр (кластер), учебно-методический совет кластера, реализация, образовательная программа, «Профессионалитет», сетевая форма.*

Процесс модернизации систем среднего профессионального и высшего образования с целью подготовки специалистов для ключевых отраслей экономики и обеспечения технологического суверенитета нашей страны в данный момент является очень актуальным. Процесс модернизации в постоянно изменяющемся современном мире невозможен без применения инновационных подходов для организации пространства профессионального образования [13]. Например, многие образовательные организации среднего профессионального и высшего образования объединяются с предприятиями реального сектора экономики и иными организациями (субъектами малого и среднего предпринимательства, организациями социальной сферы) в образовательно-производственные центры (кластеры) в рамках Федерального проекта «Профессионалитет» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». В рамках таких кластеров в сетевой форме осуществляется подготовка специалистов по единым требованиям в соответствии с запросами экономики и рынка труда для ключевых отраслей экономики страны. Разработка и реализация образовательных программ «Профессионалитет», содержащих актуальные требования к подготовке таких специалистов, требуют постоянного взаимодействия всех участников кластера не только в режиме живого общения, но и цифрового. Считаем, что одним из успешных факторов для реализации деятельности образовательно-производственного центра (кластера) по разработке и реализации образовательных программ «Профессионалитет» (далее – ОП–П) будет организация условий для цифрового взаимодействия между его участниками.

Объектом исследования является образовательно-производственный центр (кластер), а предметом исследования – условия цифрового взаимодействия в образовательно-производственном центре (кластере), определяющие его влияние на успешную разработку и реализацию ОП–П в сетевой форме. Исследование проведено на материалах образовательных учреждений г. Волгограда и Волгоградской области, имеющих в от-



Рис. 1. Структура образовательно-производственного центра (кластера)

крытом доступе, и на основе непосредственного опыта участия в процессах организации цифрового взаимодействия в образовательно-производственном центре (кластере) «Строительная отрасль», на примере которого далее приводятся аналитические и статистические данные.

Обучение с применением кластерного подхода в России активно применяется с 2010 года в организациях среднего и высшего профессионального образования. Так, в 2011 году В.В. Путин в статусе премьер-министра официально объявил о кластерном принципе подготовки кадров, согласно которому до 2022 года создавались «Образовательные кластеры» – объединения учреждений профессионального образования по отраслевому признаку и партнерским отношениям с предприятиями отрасли. Так как в состав образовательных кластеров входили организации высшего профессионального образования, они не только играли роль научно-технического центра по подготовке и переподготовке кадров для высокотехнологичных и наукоемких производств, но и были источником и проводником инноваций, обеспечивающих предприятия новыми конкурентоспособными разработками и технологиями [1].

В 2022 году в конкурсных документах Федерального проекта «Профессионалитет» такие кластеры стали определяться как «образовательно-производственные центры (кластеры)» (рис. 1). Основанием для этого стало включение в объединение образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, предприятий реального сектора экономики. Такое взаимодействие по отраслевой принадлежности оформляется соглашением о партнерстве без образования юридического лица.

В новом понятии акцент с объединения учреждений профессионального образования по отраслевому признаку и партнерским отношениям был перенесен конкретно на реализацию образовательных программ среднего профессионального образования в таком объединении. Состав участников кластера не поменялся, трансформировались цели создания кластера – обеспечение квалифицированными кадрами реального сектора эко-

Рекомендуемые и запрещенные к использованию в России мессенджеры

Статус	Мессенджер	Владелец	Особенности
Запрещены	WhatsApp	Meta (США)	Шифрование, массовое использование. Данные на серверах в США.
	Telegram	Павел Дуров (ОАЭ)	Шифрование, высокая скорость, каналы. Данные на зарубежных серверах.
	Microsoft Teams	Microsoft (США)	Интеграция с MS Office. Облачная зависимость от Azure.
Рекомендуются	MAX	VK (Россия)	Интеграция с «Госуслугами» и платежами. Соответствие законодательству РФ.
	VK Messenger	VK (Россия)	Интеграция с экосистемой VK.
	Яндекс. Мессенджер	Яндекс (Россия)	Интеграция с сервисами Яндекса.

номики по актуальным требованиям Российской экономики, изложенным в образовательных программах «Профессионалитет».

На данный момент в России создано 506 кластеров в 86 регионах. В этих кластерах обучаются 1,8 млн. студентов по ОП–П [7]. Отметим, что активными участниками кластеров по разным отраслям экономики являются более 14 образовательных организаций высшего образования, реализующих такие образовательные программы [11].

Участники кластеров осуществляют свое взаимодействие в сетевой форме, оперативно реагируя на запросы реального сектора экономики. В рамках сетевого взаимодействия все участники кластера, включая представителей предприятий и организаций реального сектора экономики, совместно проектируют образовательную деятельность, которая находит свое отражение в ОП–П.

Реализация образовательных программ такого вида в сетевой форме обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы и (или) отдельных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных компонентов, предусмотренных образовательными программами (в том числе различных видов, уровня и (или) направленности), с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также при необходимости с применением ресурсов иных организаций [5].

Цифровое взаимодействие участников кластера по разработке ОП–П опирается на принципы Стратегии цифровой трансформации в России, которая была разработана и утверждена по поручению президента Российской Федерации на заседании Совета по стратегическому развитию и национальным проектам. Особое внимание в стратегии уделяется «цифровой зрелости» не только ключевых отраслей экономики и социальной сферы, но и здравоохранения и образования [6].

В распоряжении Правительства РФ «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения РФ» перечислены следующие задачи:

- повышение эффективности процессов функционирования организаций, осуществляющих образовательную деятельность;
- обеспечение эффективной информационной поддержки участников образовательных отношений в рамках управления образовательной деятельностью [9].

Важным моментом цифрового взаимодействия между участниками кластера по разработке и реализации ОП-П является соблюдение Федеральных законов: №152-ФЗ «О персональных данных», №149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» и №584-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об информации, информационных технологиях и о защите информации”». Федеральный закон №584 вступил в силу с 1 марта 2023 года. В этом законе запрещено определенным организациям, в том числе государственным (к ним можно отнести и образовательные), использовать иностранные мессенджеры для передачи платежных и персональных сообщений. Запрет связан с риском утечки данных, так как иностранные мессенджеры используют зарубежные серверы, что делает информацию уязвимой для спецслужб других стран [2]. В таблице 1 представлены рекомендуемые и запрещенные к использованию на территории России мессенджеры (таб. 1 на стр. 157).

Отметим, что с 1 июля 2025 года запрещено не только передавать сведения на территорию иного государства, но и осуществлять первичный сбор информации на иностранных серверах, включая и хранение данных в облачных хранилищах. Даже если впоследствии сведения перенаправляются в Российскую Федерацию, сам факт их первоначального сбора за границей является нарушением требований действующего законодательства.

Рассмотрим примеры облачных хранилищ, разрешенных для использования на территории Российской Федерации: «Яндекс диск» и «Облако майл». Оба хранилища позволяют хранить документы разных форматов, делиться файлами с друзьями и коллегами, редактировать совместно с ними документы и загружать их на любое устройство. Особенностью «Яндекс диск» является возможность синхронизации с другими сервисами «Яндекс 360»: «Почтой», «Документами», «Заметками». «Облако майл» дополнено приложением «Диск-О», которое позволяет превратить облачное хранилище в дисковый архив. Оба хранилища имеют серьезную защиту.

Опираясь на все выше сказанное, можно сформулировать определение цифрового взаимодействия между участниками кластера как использование цифровых технологий, официально разрешенных на территории Российской Федерации для обеспечения информационной поддержки, упрощения и автоматизации процессов общения, обмена данными для повышения эффективности совместного проектирования образовательной деятельности. Основные формы цифрового взаимодействия участников кластера представлены в таблице 2 (таб. 2).

Таблица 2

Формы цифрового взаимодействия

Человеческое взаимодействие	Взаимодействие с системами
Общение, осуществляемое через социальные сети, мессенджеры и видеозвонки.	Использование интерфейсов приложений, чат-ботов, единых автоматизированных информационных систем.

Выделим следующие виды цифрового взаимодействия участников кластера, учитывая ограничения, введенные действующей нормативной базой.

1. *Синхронное взаимодействие* – это взаимодействие в режиме реального времени участников кластера через видеоконференции, чаты, звонки. Для этих целей в рамках стратегических направлений цифровой трансформации рекомендуется применять на основании Федерального закона №156-ФЗ «О создании многофункционального сервиса обмена информацией и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» и распоряжения Правительства Российской Федерации №1880-р «Об определении организации, обеспечивающей работу и развитие национального сервиса» мессенджер «МАХ». Он создан для общения в России. Это отечественный цифровой продукт, разработанный для оптимизации коммуникационных процессов в различных сферах деятельности, в том числе в сфере образования [12]. Мессенджер «МАХ» связан с информационно-коммуникационной образовательной платформой «Сферум», которая позволяет проводить онлайн-занятия и совершать видеозвонки.

Отметим преимущества синхронного взаимодействия – это оперативность и эмоциональный контакт.

2. *Асинхронное взаимодействие* – это коммуникация, не требующая немедленного ответа. Осуществлять такое взаимодействие можно через разрешенные в России электронную почту, веб-сервисы, цифровые конструкторы и др. Примером такого взаимодействия является общение через «Яндекс Почта» и заполнение в единой автоматизированной информационной системе цифрового конструктора компетенций по конструированию ОП-П (далее – ЕАИС «Профиль компетенций», расположенного на сайте <https://prof.edu.ru/login>). Преимуществом асинхронного взаимодействия является получение возможности обдумывания сложных задач на протяжении длительных промежутков времени [Там же].

3. *Автоматизированное взаимодействие с применением ботов, алгоритмов или систем для выполнения задач без участия человека*. Примером такого общения служит бот «Навигатор ФГОС СПО», расположенный на сайте <https://firpo.ru>. В этом боте собрана информация обо всех проектах и действующих федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования. Плюсом применения таких цифровых технологий является экономия времени и масштабируемость [Там же].

Применение перечисленных форм и видов цифрового взаимодействия между участниками кластера становится наиболее актуальным в разрезе решения следующих проблем, возникающих при разработке и реализации ОП-П.

Первая проблема – это география кластера, то есть взаимное расположение всех участников. Чаще всего расположение предприятий, входящих в кластер, подчиняется принципу географической концентрации. Они расположены географически близко. Напротив, образовательные учреждения – базовое и сетевые – не всегда подчиняются этому принципу и могут быть расположены не только в пределах, например, одного населенного пункта, но и в пределах определенной области, края или округа. Считаем, что процесс совместного проектирования образовательной среды и, как результат, создания ОП-П будет недостаточно продуктивным при отсутствии географической концентрации участников кластера. В связи с этим взаимообмен информацией между участниками кластера будет идти менее активно и, как следствие, не позволит своевременно внедрять в разработку ОП-П актуальные характеристики для подготовки специалистов. Чтобы не допустить этого, необходимо искать методы и приемы для удержания скорости информационных потоков между участниками кластера даже вне географической близости его членов.

Отсутствие у образовательных учреждений, входящих в кластер, желания меняться соответственно требованиям, указанным в новых ОП-П – это еще одна важная про-

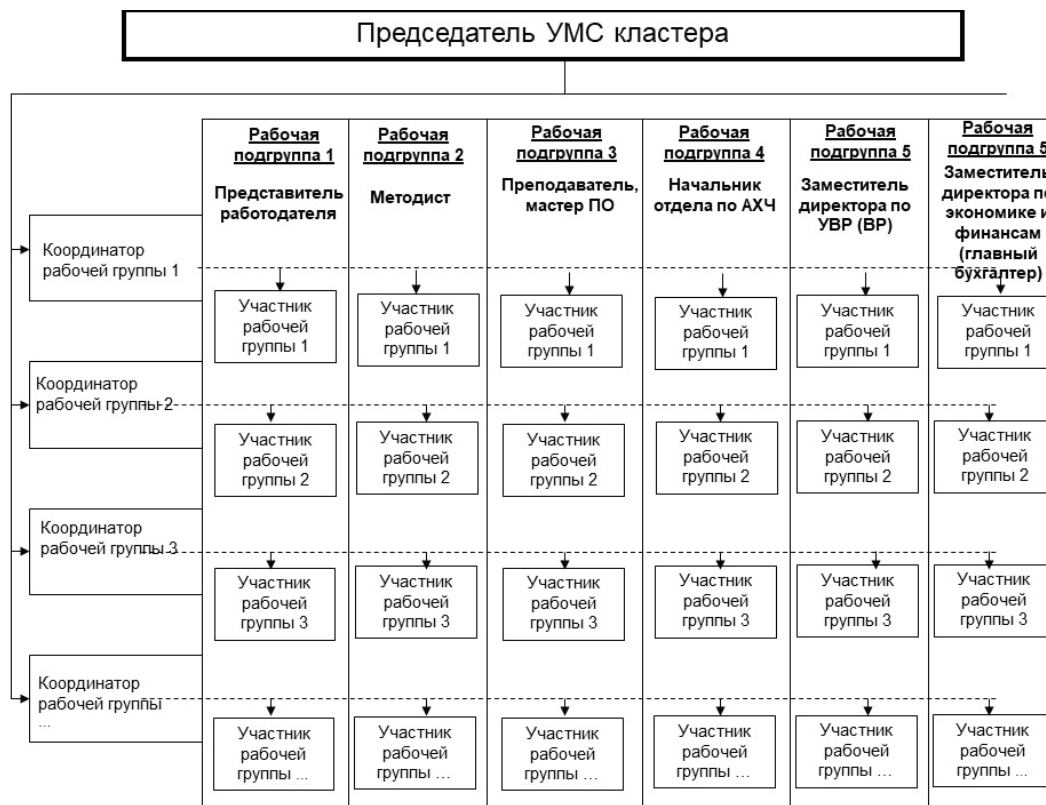


Рис. 2. Модель учебно-методического совета образовательно-производственного центра (кластера)

блема, с которой необходимо справиться в рамках модернизации системы образования. Отметим, что ОП-П должны разрабатываться в обсуждении между участниками кластера. Работодатель формулирует свои запросы в части необходимости выполнения выпускником конкретных трудовых функций для формирования компетентностной модели выпускника, которая отражает требования к конкретным трудовым функциям выпускника и наличие у него набора определенных корпоративных компетенций [3]. На основании этого образовательная организация описывает формируемые трудовые функции и корпоративные компетенции через виды профессиональной деятельности, представленные в ФГОС СПО, а также прописывает в модели компетенций выпускника указанные виды профессиональной деятельности в рамках реализации ОП-П. Недостаток обсуждения между участниками кластера компетентностной модели выпускника и самой ОП-П, которая разрабатывается на основе этой модели, ведет к отторжению предлагаемых перемен. В связи с этим необходимо создать условия для конструктивного диалога между участниками кластера.

Еще одной очень важной проблемой является несогласованность действий между участниками кластера. В основе кластерно-отраслевого подхода лежит идея кооперации, сотрудничества, диалога между различными субъектами: образовательными организациями, предприятиями, работодателями, общественными органами, органами

Соответствие мессенджеров и сервисов действиям участников УМС кластера

Действия участников УМС кластера	Рекомендуемые мессенджеры и сервисы
Общение	групповой чат с папками внутри чатов для общения по общим и узконаправленным темам, конкретно по разработке или реализации ОП-П по специальности или профессии в мессенджере «МАХ»
Обмен письмами	электронный почтовый ящик, например cluster@yandex.ru
Формирование общих документов, таблиц, презентаций и др.	облачный сервис «Яндекс Документы»
Проведение видеоконференций	информационно-коммуникационные образовательные платформы
Создание анкет, опросов	облачный сервис «Яндекс Формы»
Конструирование ОП-П	ЕАИС «Конструктор компетенций»
Применение актуальной нормативной базы	бот «Навигатор ФГОС СПО» на сайте https://firpo.ru

управления. Сталкиваемся с проблемой – решения, принятые определенными участниками кластера, не всегда принимаются всеми его членами. Необходимо, чтобы каждый участник кластера был заинтересован в успешной реализации ОП-П, а это возможно достичь только в сотрудничестве по реализации общих идей.

Рассмотрим, как цифровое взаимодействие участников кластера позволит сделать значительный вклад в решение перечисленных проблем по разработке и реализации ОП-П. Предлагаем создать коллегиальный орган из членов кластера, который позволит осуществить координацию и контроль за учебно-методической работой кластера по совершенствованию учебного процесса и повышению качества подготовки обучающихся в соответствии с требованиями новой образовательной технологии «Профессионалитет» по компетентностной модели выпускника – учебно-методический совет кластера (далее – УМС кластера). Структура УМС кластера представлена на рисунке 2. Она основывается на матричной структуре управления [10]. Такая структура сочетает вертикальные линейные и функциональные связи управления с горизонтальными. Участники рабочих подгрупп, оставаясь в их составе и подчинении, обязаны выполнять указания координаторов рабочих групп. Координаторы рабочих групп устанавливают состав и очередность работ, а руководители рабочих подгрупп (представитель работодателя, методисты, преподаватели, мастера производственного обучения, начальники отделов по административно-хозяйственной части, заместитель директора по учебно-воспитательной работе (воспитательной работе), заместитель директора по экономике и финансам (главный бухгалтер, экономист) и др.) несут ответственность за их надлежащее и своевременное выполнение и исполнение. Возглавляет УМС кластера директор базовой организации (заместитель директора). Координаторами по разработке и реализации ОП-П могут быть как заместители директоров, так и начальники методических отделов образовательных учреждений – базовой организации и сетевых (рис. 2).

Для цифрового взаимодействия между участниками УМС кластера предлагаем применять мессенджеры и сервисы, указанные в таблице 3. Именно этот набор мессенджеров и сервисов будет минимально достаточным для успешного функционирования кластера по направлению разработки и реализации ОП-П в сетевой форме (таб. 3 на стр. 161). Набор мессенджеров и сервисов, приведенных в таблице 3, нашел свое отражение в модели цифрового взаимодействия участников УМС кластера по разработке и реализации ОП-П. (рис. 3) [4].

В модели предусмотрено последовательное выполнение участниками УМС кластера двух этапов: разработки и реализации ОП-П.

Рассмотрим более подробно первый этап разработки ОП-П. В нем предусмотрена реализация подготовительного, основного и заключительного этапов.

На подготовительном этапе разработки ОП-П необходимо осуществить организационные действия: выявить дефициты на региональном рынке труда; создать рабочую группу и рабочие подгруппы по разработке и реализации образовательных программ; изучить локально-нормативную базу, на которую должны опираться участники УМС кластера при разработке ОП-П. Для выявления дефицитов на региональном рынке труда для работодателей создается опрос в облачном сервисе «Яндекс Формы». Результаты прохождения опроса будут основой создания «Профиля компетенций», который позволит не только расширить список, реализуемых образовательных программ, но и дополнить уже действующие программы профессиональными модулями по выполнению работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностям служащих.

Для формирования рабочей группы и рабочих подгрупп по разработке ОП-П делается еще одна Яндекс-форма – опрос с возможностью прикрепления согласия на обработку персональных данных. Это необходимо, так как участниками рабочих групп являются не только представители базовой, но и сетевых образовательных организаций, а также представители работодателей. После проведения опроса в созданной форме будет содержаться информация по всем категориям разработчиков: заместители директоров, методисты, представители работодателей, административно-хозяйственных частей, бухгалтерии и др.

После сбора информации об участниках УМС кластера в мессенджере «МАХ» создается папка с названием отрасли и указанием региона (например, «Строительная отрасль Волгоградской области»), групповыми чатами: общим чатом и чатами по каждой профессии и специальности, реализуемыми в образовательно-производственном центре (кластере). Это позволит в режиме реального времени осуществлять обсуждение актуальных вопросов по разработке и реализации ОП-П.

Актуальные ФГОС СПО находятся в боте «Навигатор ФГОС СПО», который вместе с примерными образовательными программами расположен на сайте Института развития профессионального образования <https://firpo.ru>. Скачанные документы помещаются в папку облачного хранилища «Яндекс Диск». В этой же папке необходимо разместить локальные акты кластера: Положение об учебно-методическом совете кластера, Положение о разработке образовательной программы «Профессионалитет», Положение о реализации образовательных программ, приказ о создании рабочей группы и др.

На основном этапе разработки ОП-П в облачном хранилище «Яндекс Документы» в текстовом редакторе создается и утверждается дорожная карта для рабочей группы с чек-листами для рабочих подгрупп по разработке ОП-П по специальностям и профессиям. Информация о составе участников рабочих групп (рабочих подгрупп) распространяется посредством электронной почты «Яндекс Почта» и групповых чатов по профессиям и специальностям в мессенджере «МАХ».

Разработку ОП-П в подгруппах удобно осуществлять в текстовом редакторе «Яндекс Документы». Он позволит вносить изменения в один рабочий файл одновременно всем участникам УМС кластера. Работу с документом в текстовом редакторе они начи-

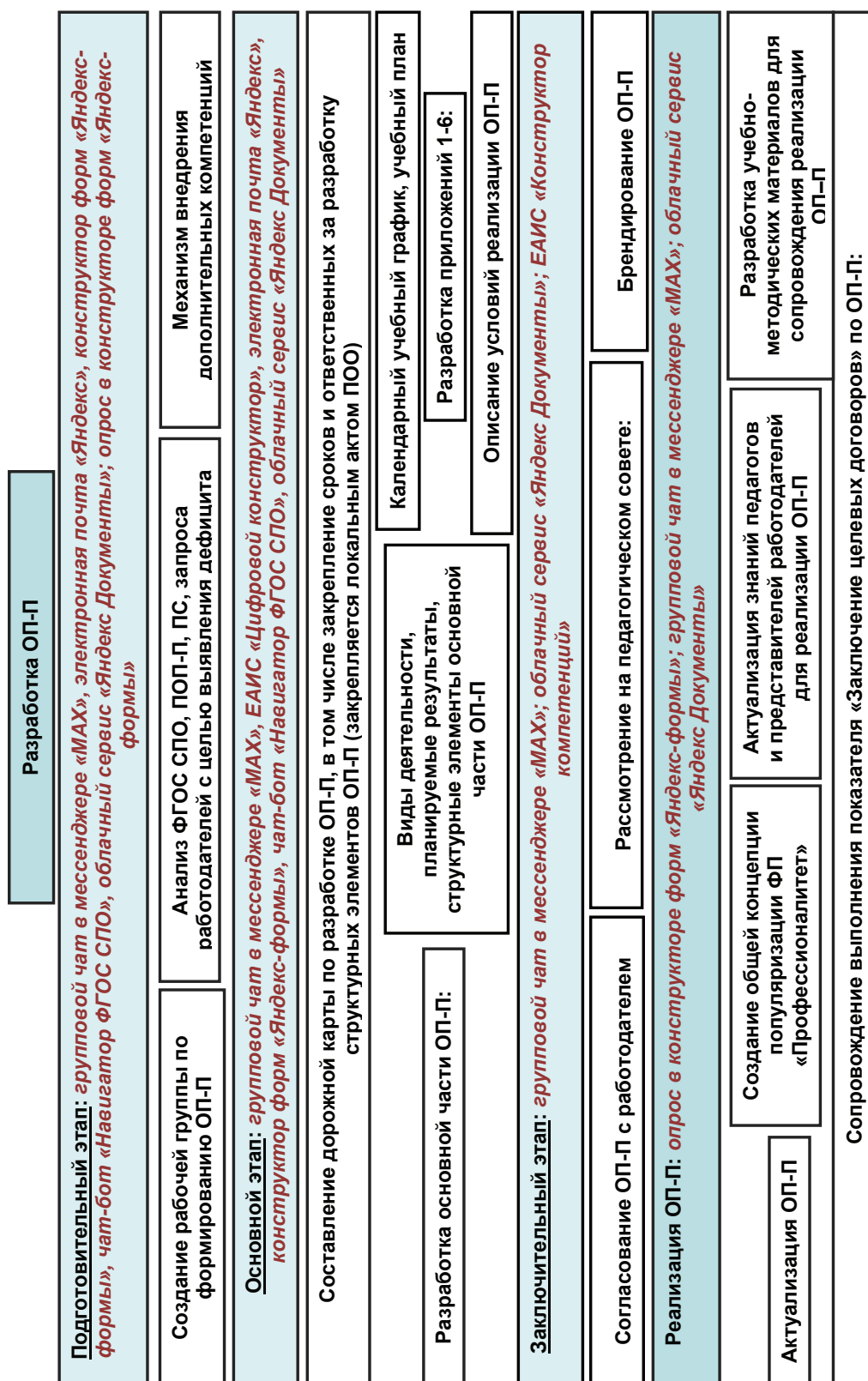


Рис. 3 Модель цифрового взаимодействия участников УМС кластера по сетевой разработке и реализации образовательных программ

Соответствие цифровых видов взаимодействия действиям участников УМС кластера по реализации ОП-П

Действия участников УМС кластера по реализации ОП-П	Рекомендуемые цифровые виды взаимодействия
Ежегодная актуализация содержания разработанных ОП-П и разработка новых ОП-П	Применение текстового редактора «Яндекс Документы» и групповых чатов в мессенджере «МАХ» по профессиям и специальностям.
Создание общей концепции популяризации ФП «Профессионалитет»	Создание презентаций – справочных постеров по каждой специальности и профессии в «Яндекс Документы».
Актуализации знаний педагогов и работодателей для реализации разработанных ОП-П в рамках стажировок	Создание в папке кластера мессенджера «МАХ» группового чата «Стажировка» для организации и сопровождения стажировок участников кластера. В ней будет размещаться важная информация по срокам и местам прохождения стажировок, а также отчеты по их прохождению.
Сопровождение выполнения показателя «Заключение целевых договоров» по ОП-П	Создание в папке кластера мессенджера «МАХ» группового чата «Целевое обучение» не только с представителями базовой и сетевых организаций, но и представителями работодателей в лице руководителей отделов кадров. Создание таблицы в облачном сервисе «Яндекс Документы» для статистического анализа выполнения показателя «заключение целевых договоров по ОП-П.
Разработка учебно-методических материалов для сопровождения реализации ОП-П	Применение текстового редактора «Яндекс Документы» и групповых чатов в мессенджере «МАХ» по профессиям и специальностям.

нают, получив ссылку на файл в групповом чате мессенджера «МАХ». Разработанные разделы ОП-П переносятся в ЕАИС «Конструктор компетенций».

На заключительном этапе разработки ОП-П осуществляется ее согласование с работодателем в ЕАИС «Конструктор компетенций» и брендинг в «Яндекс Документы».

В рамках реализации разработанных ОП-П цифровое взаимодействие УМС кластера будет успешно продолжаться на втором этапе реализации. Алгоритм взаимодействия на этапе реализации представлен в таблице 4 (таб. 4).

Описанная модель цифрового взаимодействия была апробирована в 2025 году кластером «Строительство» Волгоградской области.

Отметим, что участниками кластера являются 7 образовательных организаций среднего профессионального образования (таб. 5) и 4 предприятия-партнера (таб. 6). Образовательные организации – участники кластера имеют достаточно обширную географию. Они расположены не только в Волгограде, но и в Волгоградской области. Малая географическая концентрация образовательных организаций позволила в полной мере ощутить все проблемы, перечисленные выше.

Апробация осуществлялась в два этапа, один из которых и сейчас продолжает свою реализацию в форме разработки участниками УМС кластера учебно-методических материалов для сопровождения реализации ОП-П в зонах по видам работ.

Участники кластера – профессиональные образовательные организации

№ п/п	Наименование образовательной организации	Роль участника кластера	Географическое местоположение
1	ГБПОУ «Волгоградский строительный техникум»	Базовая организация	г. Волгоград
2	ГБПОУ «Волгоградский индустриальный техникум»	Сетевая организация	г. Волгоград
3	ГБПОУ «Волгоградский профессиональный техникум кадровых резервов»	Сетевая организация	г. Волгоград
4	ГБПОУ «Волжский политехнический техникум»	Сетевая организация	Волгоградская область, г. Волжский
5	ГБПОУ «Себряковский политехнический техникум»	Сетевая организация	Волгоградская область, г. Михайловка
6	ГБПОУ «Фроловский промышленно-экономический техникум»	Сетевая организация	Волгоградская область, г. Фролово
7	ГБПОУ «Профессиональное училище №13 имени Дважды Героя Социалистического труда И.В. Штепо»	Сетевая организация	Волгоградская область, г. Калач-на-Дону

Таблица 6

Участники кластера – предприятия реального сектора экономики

№ п/п	Наименование образовательной организации	Роль участника кластера
1	ООО «СЗ “Пересвет-ЮГ”»	Базовый партнер
2	АО «Приволжтрансстрой»	Предприятие партнер
3	АК «ТПГ “БИС”»	Сетевая организация
4	ООО «СК “Астрон”»	Сетевая организация

Можно утверждать, что представленная модель прошла успешную апробацию в образовательно-производственном центре (кластере) «Строительство», так как применение цифрового взаимодействия между участниками кластера позволило достичь почти по всем показателям 100% результатов, а по одному из показателей даже превысить их:

- 100% разработка в срок ОП-П по профессиям и специальностям в количестве 18 штук;
- 100% выполнение контрольных цифр приема 2025 года – 900 обучающихся;
- 95% прохождение стажировок преподавателями и представителями работодателей – 80 человек;
- 105% выполнение показателя «Заключение целевых договоров» – 205 штук.

Это значит, что модель цифрового взаимодействия участников УМС кластера работает и дает положительные результаты в подготовке будущих специалистов под запрос реального сектора экономики.

При всех положительных эффектах применения модели отметим возможные риски, которые были обнаружены при ее реализации. Например, при выполнении показателя «Стажировка преподавателей, мастеров ПО, представителей работодателей»: информационная перегрузка и технологический стресс у участников УМС кластера, как следствия получения большого количества и с высокой частотой сообщений, как по электронной почте, так и в мессенджере. Это привело к тому, что участники УМС кластера периодически теряли интерес к участию в дискуссиях в рамках цифрового взаимодействия, а созданные связи при таком общении не очень охотно поддерживали.

Считаем, что не потерять интерес к собеседнику позволяет живое общение, которое обязательно должно присутствовать в рамках цифрового взаимодействия. Это подтверждают слова президента Российской Федерации В.В. Путина: «Цифровые платформы, действительно, они уникальны своими возможностями, повышают эффективность управления на всех уровнях, на всех направлениях вашей деятельности. Но это не должно подменять живого прямого общения с людьми. Это очень важная вещь» [8]. Отметим, что очень важным условием недопущения технологического стресса у участников УМС кластера является поддержание привычного ритма цифрового взаимодействия его участников на основе уже знакомых им мессенджеров и сервисов. Необходимо минимизировать в таком общении применение новых цифровых технологий.

Подводя итог, подчеркнем, что в современных условиях результативность деятельности образовательно-производственных центров (кластеров) по подготовке профессиональных кадров напрямую зависит от правильной организации цифрового взаимодействия между его участниками, начиная с этапа разработки и реализации ОП-П. Применение мессенджеров и сервисов при корректной расстановке акцентов в общении между участниками кластера позволит организовать согласованную и непрерывную деятельность в сетевой форме по разработке и реализации образовательных программ по принципам новой образовательной технологии «Профессионалитет». Будут созданы оптимальные условия для подготовки профессиональных кадров для приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации по достижению суверенитета и развития экономики.

Список литературы

1. Вахрушева Н. И. Образовательный кластер как фактор инновационного развития региона // Экономические науки: научно-информационный журнал. 2009. №8(57). С. 385–387.
2. Запрещенные мессенджеры в России – актуальный список 2025. [Электронный ресурс]. URL: <https://gemspace.com/ru/blog/zapreshchonnice-messendzhery-v-rossii> (дата обращения: 24.12.2025).
3. Методические рекомендации по разработке профессиональных образовательных программ «Профессионалитет». [Электронный ресурс]. URL: [https://ikest.ru/files/dokument/opop2025/shablon/Методические%20рекомендации%20по%20разработке%20ОПОП-П,%20ОПОП%20\(ФГБОУ%20ДПО%20ИРПО.pdf?ysclid=mo8f7la8mt650404793](https://ikest.ru/files/dokument/opop2025/shablon/Методические%20рекомендации%20по%20разработке%20ОПОП-П,%20ОПОП%20(ФГБОУ%20ДПО%20ИРПО.pdf?ysclid=mo8f7la8mt650404793) (дата обращения: 24.12.2025).
4. Новая образовательная технология «Профессионалитет»: сборник методических материалов / под ред. Д.С. Ковалева, И.С. Казаковой, А.В. Осадчего и др. М., 2023.
5. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ с изменениями и дополнениями (ред. от 15.10.2025), ст. 10. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru> (дата обращения: 24.12.2025).
6. Перечень поручений по итогам заседания Совета по стратегическому развитию и национальным проектам от 5 августа 2021 года Пр-1383. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/77605> (дата обращения: 24.12.2025).

7. Портал «Профессионалитет». [Электронный ресурс]. URL: <https://япроф.рф/> (дата обращения: 24.12.2025).
8. Путин призвал не создавать «цифровой забор» между людьми и властями. [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20250421/putin-2012588776.html> (дата обращения: 24.12.2025).
9. Распоряжение Правительства РФ от 18 октября 2023 г. №2894-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407790373/> (дата обращения: 24.12.2025).
10. Управление человеческими ресурсами: учебно-методическое пособие / под ред. О.В. Максимчук, Н.И. Борисовой, А.В. Борисова. Волгоград, 2021.
11. Федеральный проект «Профессионалитет»: где можно учиться и как поступить в 2025 году. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vesti.ru/article/4541686> (дата обращения: 24.12.2025).
12. Что такое цифровое взаимодействие? [Электронный ресурс]. URL: https://yasnoo.ru/tsifrovoe_vzaimodejstvie.htm (дата обращения: 24.12.2025).
13. Шумейко А.А., Блинов Л.В. Формирование педагогических кластеров научно-методического взаимодействия образовательных регионов: теория и практика // Концепт. 2021. №11. С. 54–70.

* * *

1. Vahrusheva N. I. Obrazovatel'nyj klaster kak faktor innovacionnogo razvitiya regiona // Ekonomicheskie nauki: nauchno-informacionnyj zhurnal. 2009. №8(57). S. 385–387.
2. Zapreshchennye messendzhery v Rossii – aktual'nyj spisok 2025. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://gemspace.com/ru/blog/zapreshchennye-messendzhery-v-rossii> (data obrashcheniya: 24.12.2025).
3. Metodicheskie rekomendacii po razrabotke professional'nyh obrazovatel'nyh programm «Professionalitet». [Elektronnyj resurs]. URL: [https://ikest.ru/files/dokument/opop2025/shablon/Metodicheskie%20rekomendacii%20po%20razrabotke%20OPOP-P,%20OPOP%20\(FGBOU%20DPO%20IRPO.pdf?ysclid=mo8f7la8mt650404793](https://ikest.ru/files/dokument/opop2025/shablon/Metodicheskie%20rekomendacii%20po%20razrabotke%20OPOP-P,%20OPOP%20(FGBOU%20DPO%20IRPO.pdf?ysclid=mo8f7la8mt650404793) (data obrashcheniya: 24.12.2025).
4. Novaya obrazovatel'naya tekhnologiya «Professionalitet»: sbornik metodicheskikh materialov / pod red. D.S. Kovaleva, I.S. Kazakovo, A.V. Osadchego i dr. M., 2023.
5. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. №273-FZ s izmeneniyami i dopolnениями (red. ot 15.10.2025), st. 10. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 24.12.2025).
6. Perechen' poruchenij po itogam zasedaniya Soveta po strategicheskemu razvitiyu i nacional'nym proektam ot 5 avgusta 2021 goda Pr-1383. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/77605> (data obrashcheniya: 24.12.2025).
7. Portal «Professionalitet». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://yaprof.rf/> (data obrashcheniya: 24.12.2025).
8. Putin prizval ne sozdat' «cifrovoj zabor» mezhdru lyud'mi i vlastyami. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ria.ru/20250421/putin-2012588776.html> (data obrashcheniya: 24.12.2025).
9. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 18 oktyabrya 2023 g. №2894-r «Ob utverzhdenii strategicheskogo napravleniya v oblasti cifrovoj transformacii obrazovaniya, odnosyashchejsya k sfere deyatel'nosti Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407790373/> (data obrashcheniya: 24.12.2025).
10. Upravlenie chelovecheskimi resursami: uchebno-metodicheskoe posobie / pod red. O.V. Maksimchuk, N.I. Borisovoj, A.V. Borisova. Volgograd, 2021.
11. Federal'nyj proekt «Professionalitet»: gde mozjno učit'sya i kak postupit' v 2025 godu. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.vesti.ru/article/4541686> (data obrashcheniya: 24.12.2025).
12. Chto takoe cifrovoe vzaimodejstvie? [Elektronnyj resurs]. URL: https://yasnoo.ru/tsifrovoe_vzaimodejstvie.htm (data obrashcheniya: 24.12.2025).
13. Shumejko A.A., Blinov L.V. Formirovanie pedagogicheskikh klasterov nauchno-metodicheskogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyh regionov: teoriya i praktika // Koncept. 2021. №11. S. 54–70.

***Digital interaction in the education and production center (cluster)
as the factor of successful implementation of the educational programs
“Professionalism” in a network form***

The author's definition of the concept “digital interaction” of the participants of the education and production center (cluster) is given. The basic forms and variants of interaction are defined. The problems and suppositions of its actualization are studied. There is suggested the creation in the cluster of educational and methodological councils as a coordination and controlling body of teaching and learning work of the cluster. Its structure is described. The author's model of digital interaction of the educational and methodological council of cluster's participants, focused on the networking development and realization of educational programs, is developed. The implementation of these programs will ensure the success of the cluster in the training of requested personnel.

Keywords: *digital interaction, education and production center (cluster), educational and methodological council of cluster, realization, educational program, “Professionalism”, networking form.*

(Статья поступила в редакцию 27.02.2026)

Т.А. АЛЕКСАНДРОВА
Саратов

**ДИСЦИПЛИНА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» КАК ИНСТРУМЕНТ
ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Теоретически обосновываются и на примере практики СГЮА раскрываются механизмы интеграции патриотического воспитания в курс дисциплины «Иностранный язык». Анализируются методы (сравнительно-правовой анализ, проектная деятельность), доказывающие эффективность дисциплины в формировании гражданской идентичности и готовности к защите национальных интересов.

Ключевые слова: *иностранный язык, патриотическое воспитание, гражданская идентичность, юридическое образование, сравнительно-правовой анализ.*

Современная эпоха ставит перед страной комплексные вызовы, ответить на которые способно лишь поколение профессионалов, обладающих не только глубокими специальными знаниями, но и прочным духовно-нравственным стержнем и чувством гражданской ответственности. Формирование профессионального мировоззрения, в котором патриотические ценности неразрывно связаны с защитой государственных интере-

сов и целями устойчивого развития, является ключевым стратегическим приоритетом. Особую актуальность эта задача приобретает в условиях культурного и религиозного многообразия России, где укрепление общей гражданской идентичности через межкультурный диалог становится ключевым фактором единства и стабильности общества.

Анализ понятия «гражданская идентичность» позволяет определить ее как осознание принадлежности к гражданской общности государства, основанное на единстве исторической памяти, культурных ценностей и чувства сопричастности к прошлому, настоящему и будущему страны [4; 10]. В структуре идентичности исследователи выделяют три взаимосвязанных компонента: когнитивный (знания о географических, исторических и культурных особенностях страны), эмоционально-ценностный (уважение, патриотические чувства, принятие традиционных ценностей) и деятельностный (готовность к активному участию и труду на благо общества) [28]. В российском контексте эта идентичность приобретает особую многонациональную специфику, выражаясь в отождествлении себя с народом России при сохранении регионально-этнических особенностей, выступает одним из ключевых проявлений личностного самоопределения, тесно связанного с патриотизмом [6].

Патриотизм в современной науке трактуется как сложный междисциплинарный феномен, выступающий одновременно частью политико-правовой культуры, ключевой духовно-нравственной ценностью и личностным качеством. Исследования в области педагогики [3; 8] подтверждают, что патриотическое воспитание должно представлять собой не эпизодические акции, а непрерывную, системную работу, интегрированную во все аспекты академической и внеучебной жизни студентов.

В основе современной педагогики лежит ценностно-ориентированный подход к воспитанию, где патриотизм и гражданственность рассматриваются как системообразующие элементы [2; 9]. Данный тезис находит свое развитие и в специальных исследованиях, посвященных высшей профессиональной школе, где проблемы гражданско-патриотического воспитания активно разрабатываются такими авторами, как Е.В. Бондаревская [5], И.М. Дуранов [7]. Ученые единодушно отмечают, что без целенаправленного формирования любви к Отечеству, уважения к его истории и традициям, а также готовности к защите национальных интересов невозможно воспитать поколение, способное к созиданию сильного государства. Практика преподавания демонстрирует, что последовательная работа в этом направлении, основанная на материалах учебных программ, способна эффективно формировать патриотическое сознание студентов. Особый потенциал для решения этой задачи заключен в дисциплине «Иностранный язык», воспитательные возможности которой неоднократно рассматривались в отечественной методике (Е.И. Пассов [27], Г.В. Рогова [29]).

В юридическом образовании этот процесс имеет свою специфику. Наряду с общественной деятельностью, решающую роль играет сама образовательная среда и содержание профессиональных дисциплин. В рамках парадигмы, выходящей за границы узкопрофессиональных компетенций, особое значение приобретают предметы, формирующие целостную языковую личность будущего юриста. Как показывает опыт Саратовской государственной юридической академии (СГЮА), дисциплина языкового цикла «Иностранный язык» является ключевой для развития речевых умений и комплексного профессионального образа. В условиях глобализации, когда конкуренция правовых систем обостряется, владение иностранным языком, в частности английским, становится для юриста не просто инструментом коммуникации, а еще и необходимым условием для аргументированной защиты национальных и государственных интересов на международной арене. Таким образом, возникает насущная задача – использовать дисциплину «Иностранный язык» как ресурс для формирования осознанного патриотизма и гражданской идентичности у будущих правоведов.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью научно-методического осмысления и практической реализации воспитательного потенциала дисциплины «Иностранный язык» в системе высшего юридического образования. Эта необходимость продиктована стратегическим государственным заказом на формирование конкурентоспособного специалиста с четкой гражданской позицией в контексте современных геополитических и образовательных вызовов.

Цель статьи – теоретически обосновать и на конкретном примере образовательной программы «Иностранный язык» СГЮА раскрыть механизмы интеграции патриотического воспитания и формирования гражданской идентичности в процесс обучения иностранному языку студентов-юристов.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические основы гражданской идентичности и патриотизма как целей воспитания в высшей школе и выявить специфику этого процесса в контексте современного юридического образования.
2. Изучить и обобщить практический опыт кафедры иностранных языков СГЮА по интеграции патриотического воспитания в содержание и методы преподавания дисциплины «Иностранный язык» для студентов-юристов.
3. Определить и систематизировать ключевые педагогические механизмы и методы (сравнительно-правовой анализ, проектная деятельность, работа с историческим наследием), обеспечивающие формирование гражданско-патриотической позиции средствами иностранного языка.
4. Оценить эффективность предложенного подхода на основе анализа конкретных форм учебной работы (дискуссий, круглых столов, проектов) и их влияния на ценностные ориентации студентов.

Для решения поставленных задач в исследовании был использован комплекс взаимодополняющих методов: 1) теоретический анализ научной литературы по проблемам педагогики, юриспруденции, социологии и лингвистики, позволивший определить базовые понятия и концептуальные основы работы; 2) анализ учебно-методической документации и образовательных продуктов СГЮА, направленный на выявление воспитательного потенциала курса иностранного языка; 3) метод включенного педагогического наблюдения и обобщения практического опыта кафедры иностранных языков СГЮА, который дал возможность описать и классифицировать реально применяемые методики.

Как известно, содержание учебного материала выступает ключевым элементом в системе патриотического воспитания студентов при изучении иностранного языка. В процессе обучения необходимо целенаправленно формировать у обучающихся осознанные ценностные ориентации по отношению к культурному наследию как своей страны, так и страны изучаемого языка.

Дисциплина «Иностранный язык» занимает стратегически важное место в подготовке современного юриста, чья профессиональная деятельность все чаще выходит на международный уровень. Ее роль не ограничивается формированием исключительно коммуникативных навыков. В рамках образовательной программы она становится ключевым звеном в системе ценностно-смыслового и гражданско-патриотического воспитания. Встраиваясь в учебный план как обязательная дисциплина, она закладывает фундамент для освоения таких предметов, как «Международное право» и «Международное частное право», напрямую формируя универсальную компетенцию, связанную с профессиональным взаимодействием на иностранном языке [30].

Помимо формирования языковых и профессиональных компетенций, курс ставит задачу – использовать английский язык как инструмент осознанного формирования гражданско-патриотической позиции, развивая у будущих юристов способность к аргументированной защите национальных правовых интересов на международном уровне.

Одним из ключевых методов, реализующих воспитательный потенциал дисциплины, выступает сравнительно-правовой анализ, который служит основой для формирования у студентов критического мышления и осознанной гражданско-правовой позиции. Изучая на английском языке аутентичные тексты (конституции зарубежных государств, решения международных судов, кодексы профессиональной этики), студенты выходят за рамки пассивного усвоения терминологии. Они погружаются в активный процесс сопоставления правовых институтов, процедур и философских основ права разных стран. Например, семинар-дискуссия, посвященный вопросам избирательного права и избирательных систем отдельных стран [23]; круглые столы, такие как «Понятие конституции в России, США и Великобритании» [20], «Конституции стран мира» [17], «Судебные системы разных стран» [21], «Виртуальное путешествие по политическим системам мира: от демократии до монархии» [15]; конкурс презентаций «Политический атлас мира» [19], викторина «Общественно-политическая жизнь в России, США и Великобритании» [12] предоставляют площадку для углубленного сопоставления и дискуссий. Сравнительно-сопоставительный анализ текстов Конституций различных стран является важной составляющей профессиональной языковой подготовки. Работая с текстами основного закона России и стран изучаемого языка, студенты учатся аргументировано сопоставлять их ценностные и правовые основы.

Фундаментальная задача преподавателя заключается в том, чтобы направить этот анализ на выявление историко-культурной обусловленности и уникальности каждой правовой системы, включая российскую. Так, при изучении англосаксонской прецедентной традиции акцент делается на ее связи с конкретной историей и правовой культурой Великобритании и США, что позволяет в контрасте яснее увидеть системность, кодифицированность и социально-ориентированные начала континентальной (романо-германской) правовой семьи, к которой относится Россия [1].

Обсуждение Конституции России проводится в контексте реализации Указа Президента РФ №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [31], что придает ему особую актуальность и связывает изучение языка с современной государственной политикой. Данная методологическая линия продолжается и в проведении интеллектуальных игр (например, «Constitution of Russia» [13]) и викторин («Constitution of the Russian Federation. Quiz Time» [14]), которые фокусируются на углубленном осмыслении отечественных правовых основ.

Содержание курса целенаправленно включает аспекты, способствующие осознанию исторической миссии и современного статуса России как полноценного субъекта международного права. Данное направление работы реализуется путем вовлечения студентов в подготовку тематических докладов, исследовательских проектов, а также участием в специальных мероприятиях на английском языке. Они посвящены изучению вклада российских правоведов, ключевых исторических событий и правовых инициатив. Например, в преддверии Дня народного единства проводятся лекции-презентации об исторических корнях российской государственности [22], которые через иностранный язык углубляют понимание единства и преемственности в развитии страны.

Работа продолжается в ходе серии мероприятий, приуроченных ко Дню защитника Отечества и 80-летию Победы, раскрывающих тему служения Отечеству на конкретных профессиональных примерах: круглые столы «Юристы-герои Отечества» [25], «Студенты и преподаватели СГЮА в годы Великой Отечественной войны» [24], семинары-дискуссии о Тегеранской конференции [26], презентации проектов «Великой Победе – 80 лет» [11], «Памяти героев посвящается» [18] и др.

Особое внимание в рамках этой работы уделяется личному измерению исторической памяти. Студенты создают мультимедийные проекты на английском языке, в которых рассказывают о судьбах своих родственников в годы Великой Отечественной

войны. Эта деятельность придает историческим событиям глубоко личное звучание, формируя чувство непосредственной причастности и преемственности поколений через семейные истории.

Как видим, такой двухуровневый подход (от личной семейной истории до профессионального подвига на мировой арене) позволяет перевести знание о прошлом из разряда абстрактной информации в плоскость живого и эмоционально пережитого опыта. Иностранный язык становится при этом инструментом, который соединяет личную память с исторической правдой, формируя у будущих юристов чувство законной гордости за соотечественников и осознание своей ответственности как наследников правовой традиции, защищенной их предками.

Культурное многообразие России также требует особого внимания к формированию объединяющей гражданской идентичности. В этом контексте языковая подготовка, раскрывающая особенности культур других народов, органично сочетается с мероприятиями, направленными на консолидацию. Так, в ходе международного онлайн-круглого стола «Единство без границ» [16] иностранный язык используется как средство диалога, способствующее укреплению общего гражданского самосознания.

В рамках реализации задач патриотического воспитания практико-ориентированный подход обеспечивается комплексом интерактивных методов, направленных на формирование у будущих юристов не только профессиональных компетенций, но и осознанной гражданской позиции. Работа с аутентичными материалами (международными договорами, выступлениями российских дипломатов, анализом реальных судебных кейсов) позволяет студентам на практике изучать роль и аргументы России в глобальном правовом диалоге, укрепляя чувство сопричастности и ответственности. Моделирование профессиональных ситуаций, таких как деловые игры, дискуссии и круглые столы по вопросам юридической этики или национального законодательства, создает среду, где патриотизм проявляется в способности аргументировано отстаивать правовые позиции и ценности своего государства. Наконец, творческие задания, включая эссе на темы конституционных основ, отзывы на материалы, связанные с правовой культурой, подготовку тезисов, ориентируют студентов на вдумчивую работу над вопросами о гражданской идентичности, личной роли в укреплении правопорядка, тем самым формируя целостное мировоззрение юриста-патриота.

Таким образом, практический анализ образовательной деятельности кафедры иностранных языков СГЮА позволил обобщить и структурировать успешный опыт интеграции патриотической составляющей в содержание дисциплины «Иностранный язык», доказав ее действенность как педагогического ресурса. В ходе работы были выявлены и систематизированы ключевые механизмы и методы реализации этого подхода: сравнительно-правовой анализ, работа с историко-правовым наследием через проекты и мероприятия, а также моделирование профессиональных ситуаций, требующих аргументации национальных правовых позиций. Оценка эффективности данных механизмов, проведенная через анализ учебных материалов, мероприятий и продуктов студенческой деятельности, показала их потенциал в формировании у будущих юристов осознанной гражданской позиции, профессиональной гордости и готовности к защите государственных интересов.

Как видим, парадоксальная на первый взгляд задача – использовать иностранный язык как средство укрепления национально-гражданской идентичности – находит свое решение. Через единство когнитивного, ценностного и деятельностного компонентов формируется личность юриста-патриота. Такой специалист не только владеет языком как инструментом международного диалога, но и осознанно готов использовать этот инструмент для созидательного развития и защиты своего Отечества в глобальном правовом пространстве. Предложенная модель, реализованная в СГЮА, может быть адаптирована и применена в других юридических вузах страны.

Список литературы

1. Александрова Т.А., Волгина Е.В., Вьюшкина Е.Г. Английский язык для юридических вузов и факультетов (базовый курс): Саратовская государственная юридическая академия. Саратов, 2024.
2. Богданов А.П. Патриотизм и гражданственность как факторы укрепления государства // Знание. Понимание. Умение. 2012. №4. С. 123–127.
3. Богданов Н.А. Педагогические условия и потенциал патриотического воспитания студентов педагогического вуза // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2011. №4. С. 44–48.
4. Большаков А.Г., Зазнаев О.И. Формирование гражданской идентичности: проблемы, современное состояние, перспективы // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. В 3-х ч. Ч. II. Тамбов, 2012. №12(26). С. 38–41.
5. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону, 2000.
6. Дубаков А.В. Формирование Российской гражданской идентичности в обучении иностранному языку в школе // Мир науки, культуры, образования. 2023. №4. С. 155–157.
7. Дуранов И.М. К вопросу взаимосвязи воспитания гражданственности и патриотизма // Вестник Оренбургского государственного университета. 2002. №1. С. 55–58.
8. Иванова Д.В., Константинова В.В. Организационно-педагогические условия гражданско-патриотического воспитания студентов вуза. Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13. №3(35). С. 344–351.
9. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: теория и практика школьных воспитательных систем. М., 1996.
10. Картавых М.А., Камерилова И.А., Воронина И.А. Формирование гражданской идентичности как актуальная проблема современного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. С. 111–114.
11. Кафедра иностранных языков СГЮА (Саратов). Великой Победе – 80 лет. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_263 (дата обращения: 17.01.2026).
12. Кафедра иностранных языков СГЮА (Саратов). Общественно-политическая жизнь в России, США и Великобритании. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_261 (дата обращения: 17.01.2026).
13. Кафедра иностранных языков СГЮА (Саратов). Constitution of Russia. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_167 (дата обращения: 17.01.2026).
14. Кафедра иностранных языков СГЮА (Саратов). Constitution of the Russian Federation. QuizTime. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_558 (дата обращения: 17.01.2026).
15. Кафедра иностранных языков СГЮА (Саратов). Виртуальное путешествие по политическим системам мира: от демократии до монархии. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_276 (дата обращения: 17.01.2026).
16. Кафедра иностранных языков СГЮА (Саратов). Единство без границ. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_268 (дата обращения: 17.01.2026).
17. Кафедра иностранных языков СГЮА (Саратов). Конституции стран мира. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_549 (дата обращения: 17.01.2026).
18. Кафедра иностранных языков СГЮА (Саратов). Памяти героев посвящается. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_248 (дата обращения: 17.01.2026).
19. Кафедра иностранных языков СГЮА (Саратов). Политический атлас мира. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_278 (дата обращения: 17.01.2026).
20. Кафедра иностранных языков СГЮА (Саратов). Понятие конституции в России, США и Великобритании. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_259 (дата обращения: 17.01.2026).
21. Кафедра иностранных языков СГЮА (Саратов). Судебные системы разных стран. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_317 (дата обращения: 17.01.2026).
22. Кафедра иностранных языков СГЮА (Саратов). Лекция-презентация ко Дню народного единства. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_472 (дата обращения: 17.01.2026).

23. Кафедра иностранных языков СГЮА (Саратов). Семинар-дискуссия, посвященный вопросам избирательного права. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_175 (дата обращения: 17.01.2026).
24. Кафедра иностранных языков СГЮА (Саратов). Студенты и преподаватели СГЮА в годы Великой Отечественной войны. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_291 (дата обращения: 17.01.2026).
25. Кафедра иностранных языков СГЮА (Саратов). Юристы-герои Отечества. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_214 (дата обращения: 17.01.2026).
26. Кафедра иностранных языков СГЮА (Саратов). Семинары-дискуссии о Тегеранской конференции. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_192 (дата обращения: 17.01.2026).
27. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск, 2003.
28. Потемкин А.С. Метод изучения проявления российской гражданской идентичности. М., 2022.
29. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М., 1998.
30. РПД «Иностранный язык». [Электронный ресурс]. URL: <https://сгюа.рф/ru/component/k2/item/15178eduor?ysclid=mkdvn6h2h2657154474> (дата обращения: 15.01.2026).
31. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=mkjqtq0odw230490540> (дата обращения: 18.01.2026).

* * *

1. Aleksandrova T.A., Volgina E.V., V'yushkina E.G. Anglijskij yazyk dlya yuridicheskikh vuzov i fakul'tetov (bazovij kurs): Saratovskaya gosudarstvennaya yuridicheskaya akademiya. Saratov, 2024.
2. Bogdanov A.P. Patriotizm i grazhdanstvennost' kak faktory ukrepleniya gosudarstva // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2012. №4. S. 123–127.
3. Bogdanov N.A. Pedagogicheskie usloviya i potencial patrioticheskogo vospitaniya studentov pedagogicheskogo vuza // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Pedagogika i psihologiya. 2011. №4. S. 44–48.
4. Bol'shakov A.G., Zaznaev O.I. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti: problemy, sovremennoe sostoyanie, perspektivy // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. V 3-h ch. Ch. II. Tambov, 2012. №12(26). S. 38–41.
5. Bondarevskaya E.V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. Rostov-na-Donu, 2000.
6. Dubakov A.V. Formirovanie Rossijskoj grazhdanskoj identichnosti v obuchenii inostrannomu yazyku v shkole // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2023. №4. S. 155–157.
7. Duranov I.M. K voprosu vzaimosvyazi vospitaniya grazhdanstvennosti i patriotizma // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2002. №1. S. 55–58.
8. Ivanova D.V., Konstantinova V.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya studentov vuza. Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. T. 13. №3(35). S. 344–351.
9. Karakovskij V.A., Novikova L.I., Selivanova N.L. Vospitanie? Vospitanie... Vospitanie!: teoriya i praktika shkol'nyh vospitatel'nyh sistem. M., 1996.
10. Kartavyh M.A., Kamerilova I.A., Voronina I.A. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti kak aktual'naya problema sovremennogo obrazovaniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. S. 111–114.
11. Kafedra inostrannyh yazykov SGYuA (Saratov). Velikoj Pobede – 80 let. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_263 (data obrashcheniya: 17.01.2026).
12. Kafedra inostrannyh yazykov SGYuA (Saratov). Obshchestvenno-politicheskaya zhizn' v Rossii, SShA i Velikobritanii. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_261 (data obrashcheniya: 17.01.2026).
13. Kafedra inostrannyh yazykov SGYuA (Saratov). Constitution of Russia. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_167 (data obrashcheniya: 17.01.2026).

14. Kafedra inostrannyh yazykov SGYuA (Saratov). Constitution of the Russian Federation. QuizTime. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_558 (data obrashcheniya: 17.01.2026).
15. Kafedra inostrannyh yazykov SGYuA (Saratov). Virtual'noe puteshestvie po politicheskim sistemam mira: ot demokratii do monarii. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_276 (data obrashcheniya: 17.01.2026).
16. Kafedra inostrannyh yazykov SGYuA (Saratov). Edinstvo bez granic. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_268 (data obrashcheniya: 17.01.2026).
17. Kafedra inostrannyh yazykov SGYuA (Saratov). Konstitucii stran mira. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_549 (data obrashcheniya: 17.01.2026).
18. Kafedra inostrannyh yazykov SGYuA (Saratov). Pamyati geroev posvyashchaetsya. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_248 (data obrashcheniya: 17.01.2026).
19. Kafedra inostrannyh yazykov SGYuA (Saratov). Politicheskij atlas mira. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_278 (data obrashcheniya: 17.01.2026).
20. Kafedra inostrannyh yazykov SGYuA (Saratov). Ponyatie konstitucii v Rossii, SShA i Velikobritanii. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_259 (data obrashcheniya: 17.01.2026).
21. Kafedra inostrannyh yazykov SGYuA (Saratov). Sudebnye sistemy raznyh stran. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_317 (data obrashcheniya: 17.01.2026).
22. Kafedra inostrannyh yazykov SGYuA (Saratov). Lekciya-prezentaciya ko Dnyu narodnogo edinstva. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_472 (data obrashcheniya: 17.01.2026).
23. Kafedra inostrannyh yazykov SGYuA (Saratov). Seminar-diskussiya, posvyashchennyj voprosam izbiratel'nogo prava. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_175 (data obrashcheniya: 17.01.2026).
24. Kafedra inostrannyh yazykov SGYuA (Saratov). Studenty i prepodavateli SGYuA v gody Velikoj Otechestvennoj vojny. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_291 (data obrashcheniya: 17.01.2026).
25. Kafedra inostrannyh yazykov SGYuA (Saratov). Yuristy-geroi Otechestva. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_214 (data obrashcheniya: 17.01.2026).
26. Kafedra inostrannyh yazykov SGYuA (Saratov). Seminary-diskussii o Tegeranskoj konferencii. [Elektronnyj resurs]. URL: https://vk.ru/wall-143258562_192 (data obrashcheniya: 17.01.2026).
27. Passov E.I. Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: gotovim k dialogu kul'tur. Minsk, 2003.
28. Potemkin A.S. Metod izucheniya proyavleniya rossijskoj grazhdanskoj identichnosti. M., 2022.
29. Rogova G.V. Metodika obucheniya anglijskomu yazyku na nachal'nom etape v obshche-obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah: posobie dlya uchitelej i studentov pedagogicheskikh vuzov. M., 1998.
30. RPD «Inostrannyj yazyk». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://sgyua.rf/ru/component/k2/item/15178eduop?ysclid=mkdvn6h2h2657154474> (data obrashcheniya: 15.01.2026).
31. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. №809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=mkjtq0odw230490540> (data obrashcheniya: 18.01.2026).



The discipline “Foreign language” as the tool of development of patriotism and civic identity in the system of professional legal education

The mechanisms of integration of patriotic education in the course of the discipline “Foreign Language” is theoretically substantiated and revealed at the example of practical training of Saratov State Law Academy. The methods (comparative legal analysis and project activities), substantiating the efficiency of the discipline in the development of civic identity and the readiness to the protection of national interests, are analyzed.

Keywords: *foreign language, patriotic education, civic identity, legal education, comparative legal analysis.*

(Статья поступила в редакцию 19.01.2026)

**ОБУЧЕНИЕ МОРСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ:
ПУТЬ ОТ ТРАДИЦИИ К НОВАТОРСТВУ**

Рассматривается система обучения морскому английскому языку, в основе которой лежит принцип интенсивного обучения иностранным языкам профессионального общения.

Приводится пример успешного использования новаторских технологий в организации процесса обучения иностранному языку студентов и курсантов морских специальностей вуза. Среди решений, внедренных в учебный процесс в разные периоды, – методика интенсивного ввода иноязычной информации с применением ритмостимуляции (ритмопедия); активное использование технических средств обучения и их возможностей (лаборатория устной речи, класс компьютерных технологий и его ресурсы); применение искусственного интеллекта и нейронных сетей в формировании иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции выпускников морских специальностей.



Ключевые слова: иностранный язык профессионального общения, морской английский язык, коммуникативный подход, ритмопедия, интенсификация, инновационные технологии.

Обучение иностранным языкам студентов технических высших учебных заведений – тема, которая остается актуальной на протяжении десятилетий. Меняются политические и экономические условия, одно поколение приходит на смену другому, совершенствуются технические средства, меняется образовательная парадигма, однако уровень языковой подготовки студентов неязыковых вузов по-прежнему оставляет желать лучшего.

Цели обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов на протяжении длительного времени определялось как умение выпускников «читать и переводить» профессионально ориентированные тексты с одного языка на другой. Для многих специальностей таких навыков и умений было вполне достаточно. При этом существуют отдельные группы профессий, для которых отсутствие умений и навыков общения на иностранном языке было и есть препятствием для выполнения служебных обязанностей, что вызывало негативную оценку деятельности преподавателей иностранных языков и учебных заведений со стороны представителей соответствующей отрасли.

К профессиям, требующим знания иностранного языка в объемах необходимых для поддержания общения в иноязычной профессиональной среде, относятся морские специальности (судоводитель, судомеханик, электромеханик), подготовку по которым осуществляет Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет (Дальрыбвтуз).

Коллектив преподавателей кафедры иностранных языков (в настоящее время «Русского и иностранных языков») успешно внедрил в учебную практику новаторскую методику обучения, которая претерпела изменения с момента внедрения. Тем не менее результаты ее применения на протяжении более чем 30 лет свидетельствуют о ее успешности.

Цель настоящей работы – охарактеризовать изменения, произошедшие с момента ухода от традиционной модели обучения иностранному языку профессионального общения будущих морских специалистов, а также описать вызовы нашего времени, пути их преодоления с использованием современных технологических решений.

Остановимся на практике обучения будущих судоводителей и судомехаников иностранному языку профессионального общения. В нашей работе под иностранным язы-

ком профессионального общения понимаем «морской английский язык», так как именно он является общепринятым языком общения на море и используется в международной документации, относящейся к организации подготовки морских специалистов. При этом оговоримся, что при составлении учебных планов выпускающие кафедры вуза используют иные наименования применительно к изучению иностранного языка студентами и курсантами морских специальностей: иностранный язык, морской английский язык, иностранный язык (английский) и профессионально ориентированный английский язык. Период, предшествовавший разработке авторской методики, характеризовался применением общепринятых в тот момент методических приемов и технических средств обучения с поправкой на проблемы, осложняющие образовательный процесс.

Традиционно изучение морского английского языка курсантами и студентами морских учебных заведений осуществляется на протяжении всего периода их обучения в вузе, который составляет пять с половиной лет. Такой продолжительный период изучения иностранного языка должен обеспечить подготовку будущих морских специалистов на требуемом уровне. Однако ряд факторов препятствовал обеспечению должного уровня подготовки по иностранному языку. Остановимся на некоторых из них, исходя из опыта работы.

Начальный период обучения студентов и курсантов морских специальностей отличается усиленным вниманием к организационно-строевой подготовке, приучением к строгой дисциплине, несению вахт. Для многих первокурсников, недавних школьников, этот период является определяющим. С одной стороны, не каждый справляется с напряженными строевыми буднями, с другой – с относительной «свободой» из-за оторванности от родителей. На данном этапе обучения большой процент курсантов отчисляется из-за нарушения дисциплины или распорядка дня. Некоторые курсанты начинают осознавать ошибочность сделанного выбора, решают оставить учебу и т.п. Часто организационно-строевая составляющая первого периода обучения в вузе вытесняет собственно учебу. Кроме того, серьезным препятствием на пути изучения специальных дисциплин, в частности морского английского языка, на этом этапе становится отсутствие базовых знаний предмета. Некоторые курсанты прибыли из населенных пунктов, удаленных от морских путей, о море слышали от приятелей, родственников или читали в книгах. Крайне сложно говорить об изучении специализированного иностранного языка курсантом, который судно видел лишь на картинке. Программа обучения студентов технических вузов на первых курсах предполагает преимущественное изучение дисциплин общетехнического характера, специализация по направлениям предусмотрена со второй половины их учебы в вузе. Таким образом, при традиционном подходе к обучению иностранному языку в техническом вузе курсант начинает изучать морской английский язык, не имея должного представления о своей профессии, особенностях работы на море.

До начала 80-х годов прошлого столетия формулировки целей обучения иностранному языку варьировались от овладения «речью в определенных рамках» [15] до развития «речевых умений по всем видам речевой деятельности» [16]. В 80-е годы И.Л. Бим [2] определяет новую стратегическую цель – «обучение общению», под практической целью понимается «обучение общению на иностранном языке в единстве всех его функций: познавательной, регулятивной, ценностно-ориентационной, этикетной». Это находит отражение в «Программе по английскому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений» [13], рекомендации которой принимались за основу при составлении рабочих программ дисциплин. В качестве цели обучения в ней обозначается подготовка студентов неязыковых вузов к общению на иностранном языке в устной и письменной формах, оговаривается системно-деятельностный подход к обучению иностранному языку. В этой же программе отмечается необходимость обеспечения преемственности вузовского и школьного курсов, когда в школе закладываются осно-

вы владения английским языком, а вуз осуществляет профессионально-ориентированное обучение будущих специалистов.

В «Отраслевой программе дисциплины английский язык для высших учебных заведений по специальности №1606 “Судовождение на морских путях”» [11], например, цель обучения, а также умения и навыки, формируемые при этом, определяются аналогичным образом, однако внимание акцентируется на приоритетности обучения устной речи. Оговаривается необходимость обучения студентов всем видам речевой деятельности, однако предлагаемые соотношения в одной и другой программах различаются.

Примерные программы, приведенные выше, отражают растущую потребность общества в людях, которые способны не только читать и переводить специализированную литературу, но и общаться на иностранном языке в ситуациях профессионального общения.

Несмотря на преобразования в рабочих программах дисциплины и все попытки изменить ситуацию с изучением языка студентами и курсантами морских специальностей, преподаватели испытывали трудности с обеспечением требуемого качества обучения.

Необходимость обучения морскому английскому языку студентов и курсантов со слабыми знаниями языка, не имеющими особого представления о специальности, – непростая задача, несмотря на все нормативные рекомендации и документы. Отметим и такие трудности, как ограниченные возможности общения с носителями языка, тем более профессионального; нехватка аутентичных материалов, вследствие чего – использование преимущественно учебных аудиоматериалов, специально разработанных и записанных на пленку дикторами; минимальные возможности применения видеоматериалов в учебных целях из-за отсутствия либо собственно материалов, либо воспроизводящей аппаратуры; сложности с приобретением учебных пособий и т.п. Ситуация усугублялась отсутствием мотивации к изучению языка, нехваткой знаний понимания особенностей будущей профессии, также роли морского английского языка для успешной работы по окончании вуза и т.п.

Использование исключительно учебных материалов, специально разработанных для проведения соответствующего курса, не способствует формированию устойчивой уверенности в значимости дисциплины для будущей профессиональной деятельности.

При распределении часов учебной нагрузки значительная часть часов аудиторных занятий приходилась на первые курсы, что затрудняло изучение профессионально ориентированных материалов на иностранном языке, как и отсутствие морской практики. В итоге аудиторные занятия проводились в традиционном ключе, когда работа с текстом сопровождалась выполнением лексико-грамматических упражнений, направленных на закрепление материала урока. Использовались учебные аудиозаписи изучаемых материалов, при наличии тематических кинофильмов они также включались в учебный процесс. Однако достичь требуемого отраслевого уровня освоения морского английского языка выпускниками вуза было крайне сложно.

Перестройка, политические и экономические процессы, происходящие в стране, обновленные потребности рынка приводят к увеличению спроса на специалистов с хорошим знанием иностранного языка. Рост взаимодействия с инвесторами и предприятиями по всему миру, создание совместных компаний, поиск рынков сбыта продукции, расширение программ совместной добычи и переработки рыбной продукции – процессы, которые также затронули и рыбохозяйственную отрасль, они не могли не отразиться и на отраслевых учебных заведениях, к которым относится Дальрыбвтуз. Меняющиеся запросы общества приводят к необходимости изменений в различных отраслях промышленности, науке и технике, соответственно и в образовании.

Меняется национальное законодательство, разрабатываются государственные образовательные стандарты, вступают в силу требования Международной конвенции о

подготовке и дипломировании моряков и несении вахты ПДНВ [10], Глобальной морской системы связи по бедствию и безопасности (ГМССБ) [19]. При этом обязательным становится соответствие подготовки морских специалистов как национальным, так и международным стандартам и регламентам.

В соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов в Примерной программе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов 1995 года [14], оговаривается необходимость приобретения коммуникативной компетенции (не умений и навыков), что знаменует переход на компетентностную модель в образовании.

Последующие версии примерных программ 2000 и 2009 гг. [7; 12] также указывают на то, что цель обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов есть приобретение определенного уровня коммуникативной компетенции, который дал бы возможность использовать иностранный язык в профессиональных целях и для самообразования. Озвучиваются практические и образовательные цели изучения языка. Подход к обучению иностранному языку – коммуникативно-ориентированный, профессионально-направленный. С этого момента задачи, реализуемые при изучении дисциплины, характеризуются универсальными и профессиональными компетенциями, которые необходимо сформировать в процессе обучения.

Международная морская организация (далее – ИМО) помимо введения требований в отношении подготовки и оценивания специалистов отрасли [10], официально признает роль морского английского языка в качестве основного языка общения на море, в этой связи разрабатываются модельный курс 3.17 по морскому английскому языку [20] и Стандартные фразы ИМО для общения на море [18]. С этого момента вступают в силу довольно жесткие требования относительно знаний, необходимых морскому специалисту, определены компетенции, которые требуется сформировать за время обучения в учебном заведении, более того предлагаются и пути достижения обозначенных целей. Выпускник вуза должен демонстрировать уверенное владение морским английским языком для выполнения своих служебных обязанностей в составе экипажа судна. ПДНВ четко определяет уровни владения языком как для судоводителей, так и для судомехаников. Подготовка морских специалистов должна осуществляться в соответствии с оговоренными требованиями.

Ужесточение и стандартизация требований к подготовке морских специалистов привело к необходимости переосмысления всего учебного процесса, что и было осуществлено в виде создания и внедрения в учебный процесс вуза авторской методики – «циклового метода».

Разработанная на кафедре интенсивная методика обучения морскому английскому языку основывается на суггестопедической системе Г. Лозанова [9], методе активизации резервных возможностей личности Г.А. Китайгородской [8], методике ритмопедии Г.М. Бурденюк [6].

Цикловый метод представляет собой интенсивный курс обучения морскому английскому языку продолжительностью от четырех до пяти недель объемом от 100 до 132 часов аудиторных занятий с активным применением технических средств обучения (далее – ТСО) и максимальной концентрацией часов аудиторной нагрузки.

Погружение в профессиональное иноязычное окружение, разнообразие видов учебной деятельности, смена периодов активной деятельности периодами релаксации и применение музыки, специально разработанного учебно-методического обеспечения способствовали успешности методики. Использование ритмопедии, методики интенсивного ввода иноязычного языкового материала на фоне ритмостимуляции, закрепление его с помощью ТСО и активизация в речи во время аудиторных занятий в процессе организованного группового общения позволили оптимальным образом структурировать учебную работу. Суггестивный подход к организации аудиторных занятий, ис-

пользование отдельных элементов метода активизации резервных возможностей личности содействовали успешности новой методики.

Существенных результатов удалось добиться перестройкой всей системы иноязычной подготовки в вузе, применением новейших методик и ТСО: кабинета ритмопедии на начальном этапе, лаборатории устной речи и специализированной лаборатории компьютерных технологий. Каждый цикл морского английского языка при ежедневных 6 часах аудиторных занятий дополнялся обязательным прослушиванием аудиокурсов и выполнением лабораторных работ во внеаудиторное время.

Отдельно отметим, что программа изучения морского английского языка предусматривает сдвиг начала обучения на 3 курс. К этому моменту студенты и курсанты побывали на практике, познакомились со своей будущей профессией, получили первые квалификационные свидетельства (матроса, моториста). Более того, многие побывали в иностранных портах и осознали важность владения морским английским языком в профессиональных целях. Возвращаясь в учебные аудитории после практики, студенты и курсанты замотивированы на изучение языка, осознают, что их успешность в профессии зависит от этого. Таким образом, начиная обучение морскому английскому языку с 3 курса, получаем понимающую, замотивированную, подготовленную и стремящуюся к получению знаний аудиторию. На протяжении длительного времени (с 1990 г.) выпускники вуза демонстрировали высокий уровень владения морским английским языком, о чем свидетельствовали отзывы представителей судоходных и круизных компаний.

Особенности «циклового метода» подробно освещались нами на конференциях различного уровня, нашли отражение в научных статьях [1; 3–5].

Физический износ оборудования кабинета ритмопедии привел к его замене на компьютерный класс. Лексико-грамматические материалы ритмопедических сеансов и лабораторных работ трансформировались в обучающие и контролирующие компьютерные программы. Практические занятия несколько изменились, так как этап ввода иноязычной лексики, осуществлявшийся во время сеансов во внеаудиторное время, вернулся в учебную аудиторию.

Компьютерный класс, используемый в учебном процессе, открыл новые возможности, которые применялись в учебном процессе по мере освоения оборудования преподавателями. Использование этого в учебном процессе способствовало поддержанию мотивации студентов и курсантов, позволило должным образом организовать их самостоятельную работу, также высвободить время на аудиторном занятии, т.к. часть заданий, а также тесты проводились во внеаудиторное время в компьютерном классе.

С появлением компьютерного класса открылась возможность использовать программное обеспечение и материалы, специально разрабатываемые под нужды морских учебных заведений, а также осуществлять подготовку к прохождению тестов обязательных для морских специалистов при устройстве на работу (Marlins test, Seagull CES test). Разработанные преподавателями кафедры учебные и методические материалы для работы с поддержкой кабинета ритмопедии были переработаны под их использование уже в компьютерном классе.

Помимо авторских разработок преподавателей кафедры, появились учебники, публикуемые специализированными издательствами (Marlins, Oxford & Cambridge University Press, Express Publishing и др.), по иностранному языку профессионального общения, в том числе и для моряков. При всей привлекательности пособий профессиональных издательств они по разным причинам не смогли полноценно заменить имеющиеся «внутренние» материалы. Одна из причин – финансовые проблемы учебного заведения бюджетного финансирования, а также особенности учебных планов и рабочих программ дисциплин. Анализ используемых учебных материалов выходит за рамки данной работы.

Возможности компьютерного класса значительно расширились с подключением учебных аудиторий к интернету. Появилась реальная возможность изучения аутентичных материалов, прослушивания подкастов и просмотра видеороликов непосредственно во время аудиторного занятия. Активное использование ресурсов интернета позволяет знакомить курсантов и студентов с основами их будущей профессиональной деятельности, изучать принципы работы узлов, агрегатов и механизмов, а также отдельные технологические процессы и явления просмотром анимационных роликов, аудио- и видеоматериалов, специально разрабатываемых и размещаемых в интернете судоходными компаниями. Наличие материалов, подготовленных в учебных целях для обеспечения безаварийной работы судов, дополняется любительскими роликами, которые также можно обнаружить на платформе. Применением таковых источников можно наглядно демонстрировать курсантам и студентам особенности их профессиональной деятельности, разъяснять принципы работы соответствующих механизмов и устройств как на родном языке, так и на иностранном. Таким образом появляется дополнительная возможность формировать не только соответствующие профессиональные, но и иноязычные коммуникативные компетенции будущих морских специалистов. Использование аудио и видеоматериалов профессиональной направленности подкрепляется учебными и методическими материалами, разработанными на их основе. Значительная подготовительная работа преподавателей окупается активностью студентов и курсантов на занятиях, ростом интереса, мотивации к изучению будущей профессиональной деятельности, пониманием важности морского английского языка для успешности в профессии.

Так, при изучении устройства судового дизельного двигателя или котла нами использовались ресурсы канала “Martin’s Marine Engineering Page” (<https://www.dieselduck.info/>). Данный ресурс специально разрабатывался судовыми механиками для механиков, содержит информацию, относящуюся к их профессиональной деятельности. Анимированные модели двигателей и котлов, также как и иных устройств, наглядно иллюстрируют принцип работы узлов и агрегатов. Ссылки на руководства и инструкции производителей механизмов позволяют изучать материалы необходимые для обеспечения бесперебойной работы и обслуживания агрегатов.

Приведем несколько интернет-ресурсов, которые использовались нами в учебных целях [17]:

- <https://www.marineinsight.com> – веб-страница, где размещаются последние новости в судоходной отрасли, инструкции, правила, изменения законодательства в отношении судоходства и охраны морской среды;
- <https://www.maritimetrainer.com> – веб-страница, предназначенная для профессионалов отрасли, где размещаются учебные анимационные 3D-видео, относящиеся к морской профессии;
- <https://www.youtube.com/c/Marineonline> – канал, предназначенный исключительно для качественных образовательных материалов, сосредоточенных на вопросах морского судоходства;
- <https://www.youtube.com/channel/UCfDhHuS6fVXFKtm1DVxCv3Q/about> – канал, где публикуют образовательные видеоматериалы, относящиеся к работе морских дизельных двигателей;
- <https://www.youtube.com/c/lloydsregister> – LR is addressing the challenges their customers face in today’s highly complex environment of technology advancement and digital transformation;
- <https://www.youtube.com/c/PaulHarrisonVHF1> – канал, в котором содержится большое количество тренировочных аудио- и видеороликов, предназначенных для обучения ведению радиопереговоров в море, подкасты аварийных сообщений и т.п.;
- <http://www.maritimetv.com/FeaturedContent/FeaturedVideos.aspx>;

- <http://www.youtube.com/watch?v=osDCFc65f80> и т.д.

К сожалению, санкционные ограничения внесли свои поправки, возможность применения этого ресурса минимизировалась. На платформе RuTube можно найти отдельные материалы по искомой тематике, однако их объемы не так велики. Иноязычный сегмент платформы представлен еще меньшими объемами информации.

Помимо возможностей, указанных выше, отметим такие платформы, как VK («ВКонтакте») и VK Видео, где также появились каналы с возможностью подписки на них и рассчитанные на представителей морской отрасли. Однако в большинстве случаев это не аутентичные каналы. Это ресурсы, специально разрабатываемые преподавателями морского английского языка или представителями учебных центров и круизных компаний, которые работают с действующими моряками, осознают потребность в регулярной подготовке и переподготовке специалистов. Среди таковых ресурсов отметим «Magellan seaman» – образовательную площадку для моряков; «Моряк Vsia information for Seafarers» – канал о море и обо всем, что связано с ним, информация для моряков; «Английский для моряков» – ресурс Балтийского лингвистического центра для моряков и лиц, планирующих работать на судах «под флагом»; «Poseidon Maritime English Language School» и ряд других.

Отметим и активизацию мессенджера Telegram, где возникли отдельные каналы, предназначенные для лиц, изучающих морской английский язык. Например, «Балтийский лингвистический центр – English BLC» (английский для моряков всех специальностей), «Английский для моряков» (авторский курс А. Андреева), «MorCобес» (курс, предназначенный для подготовки к собеседованию при устройстве на работу преподавателей ФГБОУ ВО ГУ МРФ им. адм. С.О. Макарова) и др.

Несомненным достоинством онлайн-платформ и мессенджеров является их доступность безотносительно часовых поясов и времени суток, возможность загрузки и копирования материалов. Разработка каналов в VK, VK Видео, Telegram связана с потребностью «остаться на плаву» в период осложнения политической ситуации и ужесточения политики государства в отношении ресурсов, ограничиваемых к использованию на территории России. Авторы ищут возможность беспрепятственного доступа своих подписчиков к их ресурсам, отсюда существование страничек в интернете, одновременное присутствие каналов в различных мессенджерах, пабликах и соцсетях. В образовательных целях упомянутые ресурсы могут быть использованы, но в большей степени как вспомогательные материалы без уверенного доступа к ним.

Среди последних достижений компьютерных технологий, которые стремительно входят в повседневность, – искусственный интеллект (далее – ИИ), нейронные сети и их возможности. Использование искусственного интеллекта значительным образом позволяет облегчить работу как преподавателя, так и студента. Стало возможным оптимизировать «бумажную» работу, облегчен и ускорен поиск материалов по требуемой тематике, упрощается процесс разработки отдельных учебных заданий. При наличии у преподавателя соответствующих компетенций существует возможность сгенерировать текст по любой тематике и отдельным материалам, озвучить данный текст или отдельный отрывок текста для дальнейшей отработки произношения. Нейросети помогут составить пакет вопросов по заданной тематике, сгенерируют краткое изложение документов, руководств, нормативных документов (например, законодательных актов и т.д.) и т.п. Таким образом высвобождается время на иные виды работ.

Упрощается не только выполнение домашних заданий студентами, которые практически перестали самостоятельно переводить тексты, так как существуют многочисленные «помощники» в виде переводческих программ и нейронных сетей (DeepSeek, Perplexity, DeepL, и др.), но и работа с такими заданиями, как составьте предложения, напишите эссе, составьте реферат, ответьте на вопросы и т.п. Студенты и курсанты ак-

тивно пользуются возможностями ИИ и приложениями на его основе. Преподавателям приходится изучать возможности, которые предоставляет ИИ, учитывать их, применять в собственной практике, а также подключать всевозможные «лайфхаки» и «контр-средства» в борьбе за качество обучения. Приведем несколько примеров использования приложений с поддержкой ИИ в образовательном процессе.

При изучении темы “Marine diesel engines” воспользуемся нейросетью Perplexity. По запросу “the main parts of marine diesel engine” получаем ответ:

“The main parts of a marine diesel engine include the engine block (cylinder block), pistons, crankshaft, cylinder head, fuel injection system, camshaft and valve mechanism, turbocharger, cooling system, exhaust system, electrical system, and structural components like frame box (A-frame) and bedplate”.

Помимо перечня основных компонентов двигателя, сеть самостоятельно приводит их отдельный перечень с указанием основных функций:

“Key Components and Their Functions:

Engine Block (Cylinder Block): The core structure housing cylinders where combustion takes place. It supports liners, cooling jackets, cylinder heads, valves, and injectors.

Pistons and Piston Rings: Pistons move reciprocally inside cylinders compressing air and transferring the combustion force. Piston rings seal the combustion chamber and maintain lubrication.

Crankshaft: Converts pistons’ up-and-down motion into rotational motion powering the propeller.

Cylinder Head: Contains intake and exhaust valves and fuel injectors. It seals the combustion chamber and manages air-fuel intake and exhaust gases.

Fuel Injection System: Delivers fuel at the right time and pressure for combustion, usually consisting of fuel pumps, lines, and injectors...”

Кроме базового набора предлагаются и дополнительные / опорные элементы конструкции главного двигателя: “Additional Structural and Support Parts: ...”

Таким образом, отпадает необходимость отдельного поиска требуемой информации, в течение нескольких минут получаем искомое. Отдельно обратим внимание на необходимость обязательной проверки материалов, генерируемых нейронными сетями и ИИ. В приведенном примере (с использованием Perplexity) сеть сразу же предлагает ссылки на использованные источники, которые активны и подлежат проверке при необходимости:

“These parts work together ensuring the marine diesel engine operates efficiently and reliably in harsh marine environments. [1][2][3][4][5]

[1] (<https://www.mhi.com/group/mvde/blog/know-all-about-diesel-marine-engines>);

[2] (<https://www.engjmgola.com/2025/05/main-components-of-marine-diesel-engine.html>);

[3] (<https://shipfever.com/marine-diesel-engine/>);

[4] (https://www.maritimeknowledge.in/course-details.php?course_id=140&course_name=MAIN+PROPULSION+SYSTEM);

[5] (<https://www.nautilusshipping.com/news-and-insights/marine-engine-parts>)”.

Помимо приведенных данных, сеть также предлагает свои услуги в поиске сопряженных тем. В нашем случае это:

“How does the fuel injection system work in marine diesel?

Common maintenance tasks and intervals for marine diesel engines.

Signs and causes of overheating in marine diesel engines.

Differences between two stroke and four stroke marine diesel engines.

How turbochargers and intercoolers improve marine engine performance”.

С целью проверки правильности написания терминов можно попросить сеть проверить и внести исправления в предлагаемые материалы: “please check the mistakes in the text above”. Ответ сети: “The text you provided about the main parts of marine diesel engines is mostly accurate and well-structured”.

Помимо текстовой информации сеть предлагает и картинки с изображением морского дизельного двигателя с подписанными компонентами, что упрощает работу студентов и курсантов с текстовой информацией. Полученные материалы можно озвучить, при этом существуют разнообразные возможности перевода текстовой информации в аудиофайлы. В случае с Perplexity следует использовать иной тарифный план или загружать отдельные приложения на телефон или используемый гаджет. Отметим, что мы стараемся использовать преимущественно бесплатные возможности ИИ и нейронных сетей, предусмотренные для образовательных целей и преподавателей. Помимо рассматриваемой сети, нами используются отдельные приложения для перевода текста в аудио, например, FreeReadText (ограничение по объему текста – 800 знаков) или TexttoSpeechAI и др.

Наряду с использованием нейросети мы применяем и отдельные приложения, платформы и онлайн-сервисы. В частности, сервисы, которые позволяют оптимизировать введение и запоминание различных материалов, предъявляемых в виде флэш-карт. Преподаватели заранее вносят изучаемые материалы, например, терминологический минимум по определенной тематике на карты, формируя целый модуль по этой теме. Далее ссылку на данный ресурс отправляем студентам и курсантам, которые получают возможность работать с материалами в собственном режиме и в любое время. В качестве примера приведем несколько используемых нами ресурсов.

Quizlet – сервис, предназначенный для изучения и запоминания разнообразных материалов, в нашем случае – терминологических минимумов. Преподаватель разрабатывает модуль, куда входят флэш-карты по изучаемой терминологии. Карты имеют две стороны, на одной вводятся термины на английском языке, на другой – их определения или перевод на русский язык, в зависимости от поставленных целей. Сервис предусматривает отдельные режимы работы: «заучивание», с автовоспроизведением материалов и генерированием их звуковой версии; «подбор», когда в игровой форме предлагается подбирать соответствующие пары (термин / перевод или термин / определение и др.). Режим «тест» с возможностью настройки соответствующих параметров (верно / неверно, с выбором ответов, письменные, с мгновенным показом ответов), «блоки» и «blast» – возможность также в игровой форме тренировать материалы строительством блоков, образуемых из терминологического материала, или сбивая астероиды с борта корабля, иными словами подбирать определения, переводы предлагаемым словам. В нашем случае сервис используется преимущественно для запоминания и тренировки лексических материалов, вместе с тем возможность применения такового и для изучения отдельных грамматических явлений не исключается.

Quizziz (сейчас Wayground) – сервис для создания разнообразных викторин, опросов и тестов, которые могут выполняться с мобильных устройств, также предназначены для оптимизации работы с изучаемыми материалами. Заранее разработанные преподавателем викторины или тесты выполняются студентами и курсантами дома, предусмотрено многократное их прохождение, что способствует лучшему запоминанию изучаемых материалов; также высвобождается время на аудиторных занятиях, что позволяет использовать иные виды работы и уделять больше времени активизации в речи изучаемых терминов, лексических и грамматических материалов.

Совершенствование компьютерных технологий, появление современных гаджетов и активизация их использования в учебных целях, инновационные технологические решения привели к необходимости включения таковых в практику обучения иностранному языку в целом и морскому английскому языку, в частности. Возникла потребность поиска новых методических решений с опорой на ИИ, нейросети и те возможности, которые они дают. Преподавательский состав осваивает возможности инновационных технологий, разрабатывает учебные и методические материалы с поддержкой таковых, пытаясь соответствовать вызовам времени.

Анализ практики обучения морскому английскому языку в рамках отраслевого вуза позволяет утверждать, что практика перехода на интенсивную модель обучения полностью оправдала себя, о чем свидетельствуют многолетние успехи выпускников морских специальностей вуза, которые успешно трудоустраиваются, демонстрируя полученные иноязычные коммуникативные профессиональные компетенции. Применение в образовательном процессе студентов и курсантов этих специальностей разнообразных технических средств наряду с возможностями, которые предоставляют современные технические и технологические достижения, безусловно, способствуют повышению качества учебного процесса и достижению упомянутых результатов.

Список литературы

1. Беляева С.А., Бородина Н.В. Комплексный подход к обучению профессиональному английскому языку курсантов специальности 240200 «Судовождение». Проблемы преподавания и изучения английского языка как морского. Владивосток, 2000.
2. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей // Иностранные языки в школе. 1989. №1. С. 19–26.
3. Бородина Н.В. Английский язык для судоводителей через ритмопедию. Проблемы реализации многоуровневой системы высшего морского образования. Владивосток, 1997.
4. Бородина Н.В. Опыт циклового обучения иностранному языку курсантов специальности «Судовождение». Проблемы терминологии и методики обучения иностранным языкам в техническом вузе. Владивосток, 2002.
5. Бородина Н.В. Rhythmopedia as one of the ways to optimize teaching English. Народы, языки и культуры в третьем тысячелетии. Владивосток, 2001.
6. Бурденюк Г.М. Ритмопедия в обучении иностранным языкам. Кишинев, 1985.
7. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа / под ред. С.Г. Тер-Минасовой. М., 2009.
8. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: учебное пособие. М., 1986.
9. Лозанов Г.К. Суггестопедия в преподавании иностранных языков // Методы интенсивного обучения иностранным языкам: сборник научных трудов. М., 1979. №5. С. 53–62.
10. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты. Конвенция ПДНВ и Кодекс ПДНВ. Лондон, 2013.
11. Отраслевая программа дисциплины английский язык для высших учебных заведений по специальности №1606 «Судовождение на морских путях» / под ред. И.П. Пенина. М., 1987.
12. Примерная программа дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей) / под ред. Е.В. Мусницкой. М., 2000.
13. Программа по английскому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений / под ред. В.В. Морозенко. М., 1986.
14. Программа по иностранному языку для неязыковых вузов / под ред. Е.В. Мусницкой. М., 1995.
15. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам: система упражнений и система занятий. М., 1966.
16. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубовой. М., 1981.
17. Borodina N. Authentic Materials as Tools in the Development of Seafarers' Communicative Competence during the Pandemic (based on own experience). Smart Maritime Industry, Marine Environmental Challenges and Human Resource Development for the Years to Come (HyFlex). Republic of Korea, Busan, 2021.
18. IMO Standard Marine Communication Phrases (SMCP). IMO and Rijeka College of Maritime Studies. London, 2000.
19. International Convention for the Safety of Life at Sea (SOLAS), 1974. [Electronic resource]. [\(https://www.imo.org/en/About/Conventions/Pages/International-Convention-for-the-Safety-of-Life-at-Sea-\(SOLAS\)\)](https://www.imo.org/en/About/Conventions/Pages/International-Convention-for-the-Safety-of-Life-at-Sea-(SOLAS)) (date of request: 12.11.2025).
20. Maritime English. Model Course 3.17/. London, 2009.

1. Belyaeva S.A., Borodina N.V. Kompleksnyj podhod k obucheniyu professional'nomu anglijskomu yazyku kursantov special'nosti 240200 «Sudovozhdenie». Problemy prepodavaniya i izucheniya anglijskogo yazyka kak morskogo. Vladivostok, 2000.
2. Bim I.L. Obuchenie inostrannym yazykam: poisk novyh putej // Inostrannye yazyki v shkole. 1989. №1. S. 19–26.
3. Borodina N.V. Anglijskij yazyk dlya sudovoditelej cherez ritmopediyu. Problemy realizacii mnogourovnevoj sistemy vysshego morskogo obrazovaniya. Vladivostok, 1997.
4. Borodina N.V. Opyt ciklovogo obucheniya inostrannomu yazyku kursantov special'nosti «Sudovozhdenie». Problemy terminologii i metodiki obucheniya inostrannym yazykam v tekhnicheskom vuze. Vladivostok, 2002.
5. Borodina N.V. Rhythmopedia as one of the ways to optimize teaching English. Narody, yazyki i kul'tury v tret'em tysyacheletii. Vladivostok, 2001.
6. Burdenyuk G.M. Ritmopediya v obuchenii inostrannym yazykam. Kishinev, 1985.
7. Inostrannyj yazyk dlya neyazykovykh vuzov i fakul'tetov: primernaya programma / pod red. S.G. Ter-Minasovoj. M., 2009.
8. Kitajgorodskaya G.A. Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam: uchebnoe posobie. M., 1986.
9. Lozanov G.K. Suggestopediya v prepodavanii inostrannykh yazykov // Metody intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam: sbornik nauchnykh trudov. M., 1979. №5. S. 53–62.
10. Mezhdunarodnaya konvenciya o podgotovke i diplomirovanii moryakov i nesenii vahty. Konvenciya PDNV i Kodeks PDNV. London, 2013.
11. Otraselevaya programma discipliny anglijskij yazyk dlya vysshix uchebnykh zavedenij po special'nosti №1606 «Sudovozhdenie na morskih putyah» / pod red. I.P. Penina. M., 1987.
12. Primernaya programma discipliny obucheniya inostrannym yazykam (v vuzah neyazykovykh special'nostej) / pod red. E.V. Musnickoj. M., 2000.
13. Programma po anglijskomu yazyku dlya neyazykovykh special'nostej vysshix uchebnykh zavedenij / pod red. V.V. Morozenko. M., 1986.
14. Programma po inostrannomu yazyku dlya neyazykovykh vuzov / pod red. E.V. Musnickoj. M., 1995.
15. Salistra I.D. Ocherki metodov obucheniya inostrannym yazykam: sistema uprazhnenij i sistema zanyatij. M., 1966.
16. Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole / pod red. A.D. Klimentenko, A.A. Miroljubovoj. M., 1981.



Maritime English teaching: the way from tradition to innovation

The educational system of Maritime English, that is based on the principles of intensive teaching of foreign languages of professional communication, is considered. There is given the example of the successful use of innovative technologies in the organization of teaching foreign languages to the students and cadets of marine training programs of university. The solutions, implemented in the educational process in the different periods of time, include the methodology of intensive introduction of foreign language information with the use of rhythm stimulation (rhythmopedia), the active use of technical educational means and their potential (laboratory of oral speech, class of computer technologies and its resources) and the use of artificial intelligence and neural networks in the development of foreign language communicative professional competence of the graduates of marine training programs of university.

Keywords: *foreign language of professional communication, maritime English, communicative approach, rhythmopedia, intensification, innovation technologies.*

(Статья поступила в редакцию 19.12.2025)

А.В. ЛОГУНОВА,

А.В. РУБЦОВА

Санкт-Петербург

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ КРИТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Рассматривается система частнометодических принципов как основа методики обучения критическому чтению англоязычных научных текстов студентов-инженеров. На основе иерархической модели (общедидактические – общеметодические – частнометодические принципы) выделены и описаны четыре взаимосвязанных принципа, обеспечивающих преодоление лингвистических, когнитивных и социокультурных трудностей. Система принципов служит концептуальным каркасом для проектирования учебного процесса, трансформируя теоретические положения в конкретные педагогические механизмы.



Ключевые слова: *критическое чтение, частнометодические принципы, иноязычная подготовка, методика преподавания, профессиональное образование.*

Актуальность формирования умений критического чтения на иностранном языке у будущих инженеров обусловлена требованиями международной академической и профессиональной мобильности, необходимостью работы с первичными источниками и интеграции в глобальное научно-техническое сообщество. Однако процесс обучения данной деятельности сталкивается с триадой объективных трудностей: лингвистическим барьером, когнитивной перегрузкой от сложного содержания и социокультурными различиями в научных парадигмах. Преодоление этих трудностей требует научно обоснованного методического проектирования, фундаментом которого является система принципов обучения. Если общедидактические и общеметодические принципы задают общие векторы, то именно частнометодические принципы, будучи результатом синтеза общих положений со спецификой формируемой деятельности, выполняют ключевую роль в создании эффективной педагогической системы. **Целью** данной статьи является представление и научное обоснование системы частнометодических принципов обучения критическому чтению на иностранном языке с акцентом на их инструментальную роль в организации учебного процесса.

Разработка методики обучения критическому чтению научных текстов на иностранном языке неразрывно связана с определением ее методологической основы и, в частности, системы принципов, детерминирующих организацию целостного учебного процесса в высшей школе. В связи с этим определение комплекса частнометодических принципов, адекватных специфике данной сложной когнитивно-коммуникативной деятельности, является одной из ключевых задач, решение которой, согласно мнению А.Н. Щукина, определяет концептуальные положения системы обучения, включая цели, содержание, методы и условия формирования искомой компетенции [10].

Согласно устоявшейся в лингводидактике трехуровневой модели (Е.И. Пассов, А.Н. Щукин), методологическое обоснование строится на последовательной конкретизации: от общедидактических принципов, отражающих универсальные законы педагогического процесса, к общеметодическим, преломляющим эти законы в контексте обучения иностранному языку как учебному предмету, и далее – к частнометодическим, детерминированным спецификой конкретного вида речевой деятельности или аспекта

языка [6; 10]. Как подчеркивают М.К. Гетманская и Н.В. Баграмова, эта система принципов выступает ведущим фактором оптимизации процесса обучения [2].

Следует отметить, что в рамках коммуникативно-деятельностной и когнитивной парадигм современной методики к базовым общедидактическим принципам, определяющим общий характер учебного процесса, традиционно относят принцип сознательности, научности, систематичности и последовательности, доступности, связи теории с практикой, а также активности и самостоятельности обучаемых (Е.И. Пассов, А.Н. Щукин, И.Л. Бим). В русле данных принципов ориентация на формирование компетентного читателя проявляется, прежде всего, в осознанном, научно обоснованном, поэтапном и мотивированном практической необходимостью овладении стратегиями критической работы с текстом [1; 6; 10]. Значимость принципа научности в формировании содержания обучения подчеркивается М.Д. Даммером, который анализирует его роль в структурировании образовательных программ [3].

Следующий, общеметодический уровень, выступает в качестве ключевого фильтра и трансформатора. В контексте обучения критическому чтению общедидактические принципы получают свою первую и необходимую предметную интерпретацию через систему общеметодических принципов обучения иностранному языку. К таковым, релевантным для формирования читательской компетенции, мы относим принцип коммуникативной направленности, который задает установку на восприятие текста как акта профессиональной коммуникации и требует анализа его прагматических и риторических аспектов; принцип аутентичности, диктующий необходимость работы с неадаптированными образцами научного дискурса; принцип интеграции и дифференциации видов речевой деятельности, который, по мнению И.П. Павловой, обеспечивает связь рецепции с продуктивными формами высказывания; принцип учета родного языка и опоры на когнитивный опыт обучающегося, что критически важно для преодоления лингвистического и социокультурного барьеров [5]. Как показывают исследования О.И. Трубициной, О.Б. Симоновой и Ю.Ю. Котляренко, применение этих принципов требует учета современных вызовов, включая вопросы мотивации студентов неязыковых направлений подготовки [4; 8]. Как отмечают А.В. Рубцова и соавторы, современная образовательная политика актуализирует практико-ориентированную направленность высшего образования, где выпускник должен обладать комплексом качеств, включая эффективную коммуникацию и критическое мышление, что повышает значимость иноязычной подготовки [7]. Именно на этом уровне дидактические требования «связи теории с практикой» и «активности» материализуются в установке на профессионально-ориентированное взаимодействие с текстом, а «научность» – в признании особых конвенций научной коммуникации.

Таким образом, общеметодические принципы задают предметно-деятельностные рамки, внутри которых происходит дальнейшая спецификация. В контексте обучения именно критическому чтению научных текстов на иностранном языке эти общеметодические принципы, в свою очередь, приобретают специфическое звучание и новое содержательное наполнение, преломляясь через призму особенностей целевой деятельности, ее операционального состава и объективных трудностей (лингвистических, когнитивных, социокультурных). Этот следующий шаг конкретизации и приводит к необходимости формулировки частнометодических принципов, которые, как указывает А.А. Шакирова, призваны реализовать как общую направленность современного иноязычного образования, опосредованную через общеметодический уровень, так и ориентацию на целенаправленное формирование и развитие системы умений критического анализа и оценки научного дискурса [8].

Поскольку стержнем формирования компетенции критического чтения является преобразующая аналитико-оценочная деятельность обучаемого, основанная на осознанной саморегуляции, представляется целесообразным и необходимым выделить специ-

фических частнометодических принципов, определяющих обучение в данной предметной области. Данные принципы, синтезируя и конкретизируя положения предыдущих уровней, отражают специфику и факторы формирования данной компетенции и служат непосредственным основанием для реализации общего методологического подхода к отбору содержания, конструированию заданий и организации учебного процесса.

Частнометодические принципы определяют содержательное наполнение, процедурную организацию и технологии обучения критическому чтению, обеспечивая ситуацию развития студента как критически мыслящего субъекта, способного к автономному, рефлексивному и продуктивному взаимодействию с иноязычным научным дискурсом в профессиональных целях.

Формирование умений критического чтения на иностранном языке представляет собой сложную многоаспектную проблему, решение которой требует междисциплинарного синтеза, опирающегося на достижения не только методики преподавания иностранных языков, но и современной дидактики, педагогической психологии и когнитивной лингвистики, что находит свое непосредственное отражение в выстраивании иерархической системы принципов. Как было показано, выделенные общедидактические принципы (сознательности, научности, систематичности, связи теории с практикой) и общеметодические принципы (коммуникативной направленности, аутентичности, интеграции, учета когнитивного опыта) задают фундаментальные ориентиры. Однако в контексте обучения именно критическому чтению иноязычных научных текстов они претерпевают содержательную трансформацию и получают новую трактовку, адаптируясь к специфике целевой деятельности, ее операциональному составу и характерным трудностям. Этот процесс трансформации и является основанием для формулировки частнометодических принципов, которые служат связующим звеном между общей теорией и конкретной педагогической практикой. На основе проведенного анализа в качестве концептуального каркаса предлагается система из четырех взаимосвязанных частнометодических принципов.

Принцип стратегияльно-метакогнитивного управления деятельностью занимает в предложенном комплексе системообразующее положение, выполняя интегративную и регуляторную функции. Его сущность детерминирована необходимостью формирования у обучающегося способности к осознанной саморегуляции собственной познавательной деятельности в процессе работы с иноязычным научным текстом. Данный принцип представляет собой прямую операционализацию дидактического принципа сознательности и активности на уровне конкретных психолого-педагогических механизмов и выступает методологическим ответом на проблему управления повышенной когнитивной нагрузкой. Методическая реализация данного принципа предполагает его воплощение в трех взаимосвязанных и последовательных аспектах. Во-первых, аспект стратегического планирования требует организации деятельности, начинающейся с осознанного целеполагания и выбора адекватных стратегий чтения – от просмотрового и поискового до изучающего и критического – в строгой зависимости от конкретной профессиональной задачи, что предполагает рефлексивное, а не интуитивное принятие решений обучающимися. Во-вторых, аспект текущего самоконтроля понимания направлен на формирование навыков моментальной диагностики и преодоления разрывов в понимании посредством освоения компенсаторных стратегий, таких как использование контекстуальной и словообразовательной догадки, стратегии выборочного игнорирования с последующим возвратом, а также анализ паратекстовых элементов. В-третьих, аспект ретроспективной рефлексии и оценки предполагает обязательную фазу анализа эффективности избранного стратегического маршрута и корректности сформированных интерпретационных гипотез по завершении работы с текстом. Эта завершающая рефлексия замыкает цикл саморегуляции, обеспечивая фиксацию успешных паттернов деятельности, коррекцию неудачных и создавая, таким образом, осно-

ву для переноса сформированных умений в новые профессиональные контексты. Данный частнометодический принцип является прямой операционализацией общедидактического принципа сознательности и активности. Он переводит общую идею осознанности учения на уровень конкретных психолого-педагогических механизмов управления познанием, чему способствует общеметодический принцип учета когнитивного опыта, который акцентирует внимание на внутренних процессах переработки информации обучающимся.

Принцип многоуровневого дискурсивно-рефлексивного анализа образует концептуальное ядро методики, непосредственно обеспечивая содержательный переход от пассивной рецепции текста к его глубинному критическому осмыслению. Данный принцип представляет собой синтез и содержательную конкретизацию общедидактического принципа научности, доведенного до уровня анализа практик производства знания, и общеметодического принципа коммуникативной направленности. От принципа научности он наследует требование соответствия методам научного познания и рефлексии над ними. От принципа коммуникативной направленности – установку на анализ текста как акта коммуникации, обладающего структурой, интенцией и прагматикой. Их объединение порождает требование многоуровневого анализа, совмещающего социокультурную и коммуникативно-дискурсивную рефлексию. Его сущностное ядро заключается в требовании организовать взаимодействие обучающегося с научным текстом как со сложным семиотическим продуктом, порожденным в конкретном социокультурном и эпистемологическом контексте. Принцип постулирует необходимость последовательного и взаимосвязанного анализа на трех иерархически организованных уровнях, каждый из которых решает специфические аналитические задачи. На лингво-структурном (микродискурсивном) уровне осуществляется работа с языковым материалом текста, включающая анализ узкоспециальной и академической лексики, дешифровку сложных синтаксических конструкций и системы когезивных связей, что формирует фундамент для точного декодирования формального сообщения. Переход на композиционно-аргументативный (макродискурсивный) уровень предполагает реконструкцию стратегического замысла автора через анализ жанрово-композиционных схем (в частности, модели IMRaD) и риторической архитектоники аргументации, направленную на оценку внутренней логической связности и убедительности доказательной базы. Высшим звеном иерархии является социокультурный (метадискурсивный) уровень, ориентированный на выявление и критическую рефлексию имплицитных оснований текста: лежащих в его основе теоретических парадигм, методологических предпосылок, ценностных установок и культурно обусловленных норм научной коммуникации, что формирует у обучающегося развитую эпистемологическую рефлексию. Такое трехуровневое движение от языковой формы через композиционно-аргументативную структуру к социокультурному контексту задает строгую траекторию интеллектуальной работы читателя, обеспечивая системное формирование ядра критической компетенции.

Принцип операционального моделирования аналитических процедур выполняет в предложенной системе критически важную инструментально-методическую функцию, обеспечивая практическую реализуемость формирования сложных интеллектуальных умений в условиях объективно ограниченных когнитивных ресурсов обучающихся. Он формируется на пересечении двух фундаментальных методологических линий. С одной стороны, общедидактический принцип доступности (неотделимый в данном контексте от требования систематичности и последовательности) предполагает в качестве обязательного условия адаптацию сложного содержания когнитивным возможностям обучающегося посредством его структурирования и поэтапного, логически упорядоченного развертывания в учебном процессе. С другой стороны, общеметодический принцип учета родного языка и опоры на когнитивный (речевой) опыт обеспечивает психолого-педагогический инструментарий для реализации данного условия, обосновывая и делая

методически оправданным использование внешних поддерживающих структур, которые активируют и опираются на имеющиеся у обучающегося лингвистические и предметно-смысловые схемы. Синтез этих положений в условиях специфики обучения критическому чтению научных текстов на иностранном языке порождает частнометодический принцип, который конкретизирует общие требования. Данный принцип представляет собой прямой методический отклик на выявленную специфику деятельности, а именно на триаду трудностей (лингвистические, когнитивные, социокультурные), которые в совокупности создают эффект когнитивной перегрузки при работе с иноязычным научным текстом. Сущность принципа заключается в требовании декомпозиции абстрактных, комплексных умений критического анализа системы конкретных, наблюдаемых, воспроизводимых и алгоритмизируемых операций, которые затем предъявляются обучающемуся в виде явных моделей, схем или пошаговых инструкций.

Практическая реализация принципа разветвляется в три взаимосвязанные и последовательные фазы. Первая фаза – фаза объяснения и декомпозиции – предполагает аналитическую работу преподавателя по разделению целевого умения на элементарные когнитивные действия. Вторая фаза – фаза презентации модели и внешней поддержки – является центральной в обучении, где разработанные операциональные модели материализуются в виде конкретных дидактических инструментов: пошаговых чек-листов для анализа аргументации, шаблонных таблиц для сравнительной оценки источников, графических органайзеров. Эти инструменты выступают в качестве внешних опор мышления и берут на себя функции планирования и структурирования деятельности, что позволяет обучающемуся сфокусировать когнитивные ресурсы на содержательном выполнении конкретных операций. Третья фаза – фаза постепенного свертывания поддержки и присвоения – обеспечивает интериоризацию внешних действий. По мере усвоения алгоритмов внешние опоры последовательно редуцируются, уступая место внутреннему, автоматизированному плану действия, что приводит к трансформации изначально формализованной процедуры в гибкий, но устойчивый когнитивный навык, адаптивно применяемый к новым текстам. Таким образом, данный принцип служит мощным средством снижения когнитивного барьера и обеспечивает надежное формирование операционального фундамента для последующей аналитической деятельности.

Принцип продуктивно-профессиональной интенции выполняет в структуре методической системы завершающую и интегрирующую функцию, задавая целевой и мотивационный вектор всему процессу обучения. Данный принцип представляет собой содержательную конкретизацию общедидактического принципа связи теории с практикой в контексте профессионально-ориентированной языковой подготовки. Общеметодический принцип аутентичности (часто реализуемый через принцип интеграции видов речевой деятельности) трансформирует это требование в необходимость подчинения учебной деятельности созданию профессионально значимого коммуникативного продукта в квазиаутентичных условиях, замыкая цикл «рецепция – продукция». Его сущность заключается в требовании подчинить любую учебную деятельность по критическому чтению прагматической установке на создание профессионально значимого, коммуникативно завершенного интеллектуального продукта. Таким образом, принцип постулирует, что формируемая компетенция обретает свой подлинный смысл и операциональную целостность не в момент понимания или анализа текста, а в акте порождения нового высказывания или решения, детерминированного этим анализом и встроенного в реальный или смоделированный профессиональный контекст.

Методическая реализация данного принципа предполагает его воплощение на трех взаимосвязанных уровнях проектирования учебного процесса. На содержательно-целевом уровне происходит радикальный пересмотр формулировки задач, где традиционная цель «прочитать и понять текст» замещается целью, формулируемой как конкретное профессиональное действие (например, «подготовить обзор литературы», «написать ре-

Таблица 1
Методическая матрица ключевых принципов обучения критическому чтению научных текстов на иностранном языке

Уровень	Принцип	Сущность и роль в методической системе	Методическая интерпретация в контексте критического иноязычного чтения
Общедидacticкий	Сознательности и активности	Осознанное и активное участие обучаемого в учебном процессе.	Формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности при работе с текстом.
	Научности	Соответствие содержания и методов научной картине мира.	Ориентация на анализ текста как продукта научного познания и его методов.
	Доступности, систематичности и последовательности	Постепенное, логичное предъявление материала с учетом возможностей обучающихся.	Структурирование и адаптация сложного аналитического процесса для предотвращения когнитивной перегрузки.
	Связи теории с практикой	Применение знаний для решения практических задач.	Подчинение аналитической работы созданию профессионально значимого продукта.
	Коммуникативной направленности	Обучение языку как средству общения.	Восприятие текста как акта профессиональной коммуникации, анализ его прагматики и ретирики.
Общеметодический	Аутентичности	Использование оригинальных, неадаптированных материалов.	Работа с реальными образцами научного дискурса (статьи, патенты, стандарты).
	Интеграции и дифференциации видов речевой деятельности	Взаимосвязанное обучение различным навыкам (аудирование, говорение, чтение, письмо).	Связь рецептивного чтения с продуктивными высказываниями (резюме, критика, презентация).
	Учета родного языка и опоры на когнитивный опыт	Использование лингвистического и предметного опыта обучающегося как опоры.	Снятие лингвистического и социокультурного барьеров, активация фоновых знаний.

Таблица 2

Практическая операционализация частнометодических принципов в учебном процессе

Принцип	Ключевая педагогическая задача	Тип упражнения / задания	Краткое описание процедуры	Формируемый инструмент / продукт
1. Стратегияльно-метакогнитивного управления	Научить осознанному выбору стратегии чтения под цель.	«Карта целей и стратегий» (рефлексивное упражнение).	Студент получает разные профессиональные задачи (оценить релевантность, найти факт, проанализировать метод) и подбирает адекватную стратегию чтения (просмотр, поиск, углубленный анализ).	Рефлексивный лист с анализом эффективности выбранной стратегии.
2. Многоуровневого дискурсивно-рефлексивного анализа	Сформировать навык системного критического анализа текста.	«Трехуровневый текстовый сканер» (групповая аналитическая работа).	Студенты делятся на группы. Каждая группа анализирует один текст на своем уровне (1 – лингвистический уровень, 2 – структура / аргументы, 3 – контекст / парадигмы). Результаты интегрируются.	Совместный аналитический отчет («портрет текста»), представленный в виде схемы или презентации.
3. Операционального моделирования аналитических процедур	Снизить когнитивную нагрузку, предоставив алгоритм анализа.	Работа с «Чек-листом оценки научной аргументации» (задание с внешней опорой).	Студенты последовательно (с преподавателем, в парах, индивидуально) заполняют шаблонную таблицу для оценки ясности тезиса, методов, логики выводов статьи.	Индивидуализированный краткий чек-лист для оценки статей в своей специальности (результат интериоризации).
4. Продуктивно-профессиональной интенции	Замотивировать чтение необходимой профессиональной продукцией.	«Написание письма-рекомендации» (кейс-проект).	В рамках смоделированной профессиональной ситуации (на основе прочитанных статей) студент готовит документ для условного руководителя с анализом и обоснованной рекомендацией.	Конечный профессиональный продукт (executive summary, обзор, рецензия), имеющий конкретный адресата и цель.

цензию», «составить аналитическую записку для принятия решения»). На процессуально-деятельностном уровне принцип требует организации обучения как непрерывного цикла «рецепция – критическая переработка – продукция», в котором аналитическая работа получает свою прагматическую мотивацию и критерии успешности от завершающего продуктивного этапа. На организационно-контекстуальном уровне реализация принципа диктует необходимость создания квазиаутентичных коммуникативных ситуаций, которые задают конкретные параметры конечного продукта: жанр, целевую аудиторию (адресата) и условия его создания, максимально приближая учебную деятельность к будущей профессиональной практике. Реализация данного принципа приводит к системным эффектам, включая усиление внешней и внутренней мотивации, обеспечение естественной интеграции всех компонентов формируемой компетенции и создание объективных критериев оценки, смещающих фокус с пассивного воспроизведения содержания на качество его трансформации в новый, целесообразный продукт.

Таким образом, предложенная система частнометодических принципов не является изолированной, а формируется как результат последовательной конкретизации и синтеза положений более высоких уровней методологического обоснования. На основе проведенного анализа была разработана методическая матрица принципов, которая наглядно представляет генезис частнометодических принципов из общедидактических и общеметодических оснований и их методическую интерпретацию (таб. 1 на стр. 192).

Для наглядного представления практической реализации предложенной системы принципов приведена сводная таблица, иллюстрирующая типовые упражнения и их методический замысел (таб. 2 на стр. 193).

Представленная система частнометодических принципов образует целостный концептуальный каркас для проектирования методики обучения критическому чтению на иностранном языке. Данные принципы задают конкретные механизмы преобразования учебного процесса: от обеспечения осознанной саморегуляции студента и структурирования его аналитической работы через предоставление инструментальных опор до встраивания всей деятельности в смыслообразующий профессиональный контекст. Таким образом, система принципов обеспечивает научную обоснованность методики, напрямую связывая теоретическое понимание природы критического иноязычного чтения с практическими решениями в области отбора содержания, конструирования заданий и организации учебного взаимодействия, что является необходимым условием для эффективного формирования данной ключевой компетенции у будущих инженеров. Перспективы исследования видятся в детальной методической операционализации каждого принципа в комплексе учебных материалов и технологий.

Список литературы

1. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). Обнинск, 2001.
2. Гетманская М.К., Баграмова Н.В. Принципы обучения иностранному языку как ведущий фактор процесса обучения // Интерактивная наука. 2017. №16. С. 24–28.
3. Даммер М.Д. Роль принципа научности в формировании содержания обучения // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2012. №4(263). С. 30–33.
4. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов / под редакцией О.И. Трубицкой. М., 2025.
5. Павлова И.П. Принципы обучения иностранному языку: современная интерпретация // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2016. №14(753). С. 45–63.
6. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977.
7. Рубцова А.В., Алмазова Н.И., Еремин Ю.В. Методическая модель продуктивного иноязычного образования: реновация академических ресурсов // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9. №3. С. 87–99.

8. Симонова О.Б., Котляренко Ю.Ю. Проблемы формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка студентов неязыковых специальностей в условиях цифровизации процесса обучения. [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. №1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/11PDMN121.pdf?ysclid=moeaapu6ct158995995> (дата обращения: 13.12.2025).
9. Шакирова А.А. Принципы обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1-1. С. 988.
10. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М., 2006.

* * *

1. Bim I.L. Konceptiya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (nemeckomu na baze anglijskogo). Obninsk, 2001.
2. Getmanskaya M.K., Bagramova N.V. Principy obucheniya inostrannomu yazyku kak vedushchij faktor processa obucheniya // Interaktivnaya nauka. 2017. №16. S. 24–28.
3. Dammer M.D. Rol' principa nauchnosti v formirovanii sodержaniya obucheniya // Vestnik YuUrGU. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2012. №4(263). S. 30–33.
4. Metodika obucheniya inostrannomu yazyku: uchebnik i praktikum dlya vuzov / pod redakciej O.I. Trubicinoj. M., 2025.
5. Pavlova I.P. Principy obucheniya inostrannomu yazyku: sovremennaya interpretaciya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2016. №14(753). S. 45–63.
6. Passov E.I. Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam. M., 1977.
7. Rubcova A.V., Almazova N.I., Eremin Yu.V. Metodicheskaya model' produktivnogo inoyazychnogo obrazovaniya: renovaciya akademicheskikh resursov // Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2018. T. 9. №3. S. 87–99.
8. Simonova O.B., Kotlyarenko Yu.Yu. Problemy formirovaniya polozhitel'noj motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka studentov neyazykovykh special'nostej v usloviyah cifrovizacii processa obucheniya. [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2021. T. 9. №1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/11PDMN121.pdf?ysclid=moeaapu6ct158995995> (data obrashcheniya: 13.12.2025).
9. Shakirova A.A. Principy obucheniya inostrannomu yazyku // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. №1-1. S. 988.
10. Shchukin A.N. Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov. M., 2006.



Methodological foundations of teaching critical reading in a foreign language to students of engineering training programs

The system of specific methodological principles as the basis of teaching methods of critical reading of the English language scientific texts of engineering students is considered. On the basis of the hierarchic model (common didactic - general methodological - specific methodological principles) the four interrelated principles, providing the overcoming of linguistic, cognitive and sociocultural difficulties, are revealed and described. The system of principles is considered as the conceptual framework for designing the educational process, transforming the theoretical propositions into concrete pedagogical mechanisms.

Keywords: *critical reading, specific methodological principles, foreign language training, teaching methods, professional education.*

(Статья поступила в редакцию 20.01.2026)

**НЕЙРОПЛАСТИЧНОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО: КОГНИТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ
С ЦЕЛЬЮ ПРЕОДОЛЕНИЯ ВОЗРАСТНЫХ БАРЬЕРОВ
В УСВОЕНИИ ГРАММАТИКИ**

Исследуется применение принципов нейропластичности при обучении русскому языку как иностранному взрослых обучающихся. Описываются возрастные изменения памяти, внимания и восприятия информации, затрудняющие усвоение русской грамматики. Предлагаются специальные упражнения на основе коммуникативного подхода и принципов нейропедагогики, позволяющие компенсировать возрастные ограничения и повысить эффективность обучения.



Ключевые слова: русский язык как иностранный, нейропластичность, нейропедагогика, грамматика, взрослые обучающиеся, когнитивные функции, коммуникативная методика.

В современной парадигме изучения иностранных языков происходит активная интеграция достижений нейронаук в современные методики обучения. Нейропластичность – способность головного мозга изменять свою структуру и функционирование в ответ на новый опыт – становится ключевым концептом для понимания механизмов овладения русским языком как иностранным. Особого внимания заслуживают взрослые обучающиеся, чьи нейрокогнитивные особенности определяют специфику образовательного процесса. Одним из наиболее сложных аспектов освоения РКИ взрослыми является усвоение грамматической системы языка, которая требует разработки специальных нейропедагогических подходов.

Исследования в области нейролингвистики показывают, что изучение второго языка вызывает структурные изменения в мозге, включая увеличение плотности серого вещества и улучшение связей белого вещества. Функциональная магнитно-резонансная томография подтверждает, что у билингвов более развитая связь между левым и правым полушариями мозга. Это способствует лучшей вербальной беглости и восприятию речи на слух.

Особое значение имеют синаптические изменения, происходящие в процессе языкового обучения. При изучении русского как иностранного формируются новые нейронные связи между различными областями мозга, ответственными за обработку языковой информации, что подтверждается исследованиями в области нейропедагогики.

Современные нейровизуализационные исследования мозга взрослого человека в период изучения второго языка выявили активацию областей, связанных с обработкой первого языка, включая зоны Бродмана (БА) 45/47. Дополнительно активируются теменная кора для лексико-семантической обработки и зоны БА 44 и 6 для грамматической обработки материала [8].

Ученые выяснили, что нейропластичность сохраняется на протяжении всей жизни. Однако по сравнению с молодыми студентами у взрослых обучающихся наблюдается большая активация левой нижней фронтальной извилины, левой языковой извилины и клина. Следовательно, они задействуют участки мозга, связанные с их первым языком. При этом активируются дополнительные области, так как механизмов первого языка недостаточно для изучения и обработки второго языка [5; 9].

У взрослых людей, изучающих иностранный язык, на ранних этапах обучения наблюдается активация гиппокампа при овладении лексикой и грамматикой, а на более поздних этапах – активация базальных ганглиев, связанная с усвоением грамматики. Это позволяет предположить, что овладение лексико-грамматическим материалом на начальном этапе обусловлено функционированием декларативной памяти, тогда как на поздних этапах освоения грамматических структур преобладает роль процедурной памяти [8].

Декларативная память отвечает за сознательное запоминание фактов, слов и событий – это то, что взрослый обучающийся может осознанно вспомнить и выразить словами. При изучении второго языка декларативная память играет ключевую роль на ранних этапах обучения, поскольку взрослые активно используют ее для запоминания новой лексики, грамматических правил и структур языка.

Процедурная память работает автоматически и неосознанно, обеспечивая усвоение материала через постоянное повторение и практику. При изучении второго языка взрослыми процедурная память становится более важной на поздних этапах обучения, когда происходит автоматизация языковых навыков – беглая устная речь, грамматические структуры начинают воспроизводиться без сознательного контроля. Обучающиеся с более развитой процедурной памятью показывают лучшие результаты в автоматизации языковых процессов и достижении беглости речи, особенно после длительной практики и многократного воспроизведения языковых структур [6].

Оперативная память также играет важную роль в изучении иностранного языка. Она помогает более эффективно осваивать второй язык и достигать высокого уровня языковой компетентности. Обучающиеся с большим объемом оперативной памяти быстрее овладевают новой лексикой и обладают повышенным потенциалом для формирования и поддержания обширного активного словарного запаса [2].

Эти индивидуальные особенности памяти объясняют, насколько успешно разные взрослые люди учатся правильно строить предложения на втором языке. Например, один человек может легко запомнить грамматические правила, но с трудом говорить автоматически, а другой – наоборот. Понимание этих различий помогает подобрать более эффективные методы обучения для каждого конкретного человека [6].

Исполнительные функции в языковом обучении включают рабочую память, ингибиторный контроль (ингибция), когнитивную гибкость, планирование, рассуждение и решение проблем. Изучение иностранного языка стимулирует исполнительные функции: чем выше уровень владения вторым языком, тем выше производительность исполнительных задач [4].

Результаты исследований показывают, что процесс изучения второго языка взрослыми характеризуется особой сложностью в области морфосинтаксиса. Значительные затруднения возникают при усвоении формально-грамматических элементов (грамматических морфем, реализующих категории времени и согласования), однако компоненты функциональной грамматики (грамматические контрасты, соответствующие четко-му различию в значении) усваивается относительно успешно. Это подчеркивает различия в когнитивных процессах, задействованных при изучении морфосинтаксиса второго языка в зрелом возрасте [3].

Одновременно у взрослых при изучении грамматики преобладают реактивные стратегии когнитивного контроля, тогда как молодые обучающиеся активнее используют проактивные механизмы. Такая зависимость от реактивного контроля объясняется высокой когнитивной нагрузкой, создаваемой попытками проактивно поддерживать контекстуальную информацию, и снижением способности пожилых людей удерживать необходимые для этого данные [7].

Следовательно, уменьшение объема когнитивных ресурсов с возрастом требует адаптации методик обучения РКИ, направленных на усиление внимания к семантиче-

ски значимым грамматическим структурам и снижение нагрузки на проактивный контроль за счет развития реактивных приемов усиления внимания к ключевым элементам языка.

Взрослые обучающиеся обладают развитой металингвистической осведомленностью – способностью думать о языковых структурах и манипулировать ими. Это преимущество можно использовать при объяснении сложных грамматических явлений русского языка. В отличие от детей, взрослые способны осознанно анализировать грамматические закономерности, выявлять межязыковые соответствия и переносить метаязыковые знания из родного языка или ранее изученных языков. Это позволяет опираться на эксплицитное обучение грамматике: введение правил с последующей отработкой в контексте, использование сопоставительного анализа и когнитивных объяснений функционирования языковых категорий.

Особую эффективность демонстрирует метод контрастивного анализа, при котором преподаватель акцентирует внимание на различиях и сходствах между родным языком и русским, что способствует более глубокому пониманию грамматических структур и снижению интерференции. Кроме того, целесообразно стимулировать осознание обучающихся через постановку метаязыковых вопросов (*«Почему здесь используется именно эта форма?»*, *«Как меняется значение при изменении падежа?»*), что активизирует аналитическое мышление и укрепляет осознанное владение языком. Опора на металингвистическую компетенцию взрослых обучающихся превращает изучение грамматики в интеллектуально насыщенный процесс, повышающий мотивацию и результативность освоения русского языка как иностранного.

Стереотипы родного языка оказывают как положительное, так и отрицательное влияние на овладение грамматикой русского языка. Задача методики состоит в предупреждении тормозящего влияния лингвистических представлений и навыков обучающихся, основанных на закономерностях родного языка [1]. Явление интерференции проявляется особенно ярко при усвоении морфосинтаксических систем, которые существенно отличаются в контактирующих языках. Например, обучающиеся, чей родной язык не различает вид глагола или не располагает богатой системой падежей, с большой вероятностью переносят структуры своего языка на русский, что приводит к ошибкам и нарушению коммуникативной эффективности.

Для преодоления интерференции рекомендуется использовать сопоставительный анализ, при котором преподаватель предварительно прогнозирует и разбирает на занятии типичные ошибки, вызванные влиянием родного языка. Эффективным методом является осознанное контрастирование грамматических категорий: демонстрация того, как изменение формы влияет на смысл высказывания, почему прямой перенос конструкций из родного языка недопустим. Целесообразно также применять специальные тренировочные упражнения, направленные на автоматизацию навыков правильного употребления форм русского языка и вытеснение интерферирующих структур. Систематический анализ типичных ошибок интерференции и установление устойчивых связей между русскими грамматическими формами и их функциями позволяют постепенно ослабить влияние родного языка и сформировать правильные грамматические представления, соответствующие системе русского языка.

Взрослые обучающиеся испытывают возрастные изменения в памяти, внимании и языковой обработке, характеризующиеся снижением общей скорости обработки информации, ухудшением кратковременной и эпизодической памяти, а также ослаблением способности к произвольному переключению внимания. Все когнитивные трансформации обусловлены закономерными нейрофизиологическими процессами старения и требуют адекватного методического сопровождения. Поскольку взрослые при изучении русского языка как иностранного активируют отличные от молодых нейронные ме-

ханизмы пластичности, методика преподавания РКИ должна предусматривать разработку целенаправленных компенсаторных стратегий обучения, которые будут ориентированы на минимизацию негативного влияния возрастных когнитивных ограничений, активизацию сохраненных когнитивных ресурсов и создание оптимальных условий для формирования устойчивых языковых навыков, соответствующих психолингвистическим особенностям данной категории обучающихся [10].

Ниже приведены примеры упражнений, адаптированных для категории взрослых обучающихся уровня А2–В1, которые помогают компенсировать возрастные особенности и формировать устойчивые грамматические навыки. Все задания разделены на четыре группы: 1) упражнения на закрепление грамматических правил; 2) упражнения на развитие когнитивного контроля и внимание; 3) упражнения на систематизацию и обобщение грамматических знаний; 4) коммуникативные упражнения.

1. Упражнения на закрепление грамматических правил

1) Упражнение «Выбор правильной формы». Предлагаем выбрать правильный вариант ответа, вспомнив правила использования падежей и предлогов. Студенты читают (слушают) и анализируют предложенные варианты, связанные с употреблением родительного падежа после отрицания, фиксируют ошибки и выбирают правильные предложения, аргументируя свой выбор. Например: 1) *Извини, у меня нет книги. / Извини, у меня нет книга.* 2) *Здесь нет места. / Здесь нет место.* Упражнение может состоять из пар предложений или из целостного текста. Такого рода задания укрепляют функциональные межполушарные связи, развивают внимание к грамматическим формам, способствуют активному контролю за ошибками и уменьшению автоматических ошибок.

2) Упражнение «Мозаика предложения». Студенты получают набор слов или частей предложений (например, «я», «не», «вчера», «быть», «дом», «вечером», «потому что», «быть», «работа»), из которых необходимо составить фразу, соблюдая правильный грамматический и смысловой порядок. Верный вариант ответа: *Вчера вечером я не был дома, потому что был на работе.* Затем предлагаем придумать свой вариант окончания предложения: *Вчера вечером я не был дома, потому что был в фитнес-клубе.* Освоение навыков конструирования предложений способствует укреплению соединений между нейронными сетями, ответственными за язык, логику и рабочую память.

2. Упражнения на развитие когнитивного контроля и внимания

1) Упражнение «Правда / ложь». Студенты прослушивают или читают предложения (текст), объясняя их грамматическую правильность или неправильность. Например: *Вчера я шел в парк* (верно для мужчины); *Вчера я шла в парк* (ошибка, если говорит мужчина). Задание развивает исполнительные функции мозга, тренирует внимание к грамматическим деталям и способствует развитию метакогнитивных навыков самоконтроля.

2) Упражнение «Когнитивный кроссворд». Интеграцию грамматики, лексики и активного мышления можно осуществить, выполняя кроссворд с грамматическими заданиями. Студентам необходимо подобрать правильные формы слов, ответить на вопросы, заполнить пропуски. В процессе обучения задействуются вспомогательные механизмы памяти и внимания. Интеграция игровых и когнитивных компонентов повышает вовлеченность, а также активизирует моторные и ассоциативные зоны мозга, укрепляя нейронные пути.

Все вышеперечисленные упражнения дополнительно углубляют развитие когнитивного контроля и внимания, оказывая положительное влияние на нейропластичность обучающихся, что позволяет эффективнее преодолевать возрастные барьеры усвоения грамматического материала.

3. Упражнения на систематизацию и обобщение грамматических знаний

1) Упражнение «Группировка по шаблонам». Студентам предлагается сгруппировать слова или словосочетания по каким-либо признакам, например, по родам, времени

или падежной форме. Классификация слов активизирует зоны мозга, важные для лингвистической категоризации, что облегчает дальнейшее обобщение грамматических правил. Данное задание советуем выполнять под классическую музыку, звуки природы или определенный музыкальный ритм.

2) *Упражнение «Создание правил»*. На основании заранее подготовленных преподавателем групп слов студенты формулируют краткие грамматические правила. Коллективное вычленение правил и их озвучивание тренирует метакогнитивные навыки и префронтальные функции, что повышает осознанность в обучении иностранному языку. Полученные результаты рекомендуется оформить в виде инфографики.

Систематизация и обобщение знаний не только способствуют формированию когнитивных структур, позволяющих автоматически и эффективно применять грамматические нормы в разнообразных коммуникативных ситуациях, но и помогают преодолевать «когнитивные барьеры» и развивать метапознавательные навыки.

4. Коммуникативные упражнения

Когнитивно-коммуникативные упражнения базируются на нейробиологических механизмах и эффективных педагогических практиках. Они сочетают работу над грамматическим совершенствованием с когнитивным контролем и коммуникативной практикой, что способствует преодолению возрастных барьеров в изучении грамматики, активации процессов нейропластичности, поддержанию высокого уровня мотивации и коммуникативной компетенции взрослых обучающихся.

1) *Упражнение «Студент и деканат»*. Студенты делятся на две группы (студенты и сотрудники деканата) и рассказывают о своей проблеме воображаемым сотрудникам деканата, при этом в каждой фразе нужно использовать родительный падеж. Например: *У меня в пятницу нет зачета? Зимой у нас будет три или четыре экзамена? У меня нет ключа от комнаты. Что мне делать?*

2) *Упражнение-квест «Найди потерянную вещь»*. Обучающиеся делятся на две группы: детективы и свидетели (потерпевшие и очевидцы). Первые должны опросить вторых и найти вещь, правильно сформулировав вопросы (например: *Где вы видели ключ? Что было рядом с сумкой? Когда вы там были?* и т.п.). Количество вопросов, их грамматическое и лексическое наполнение может регулировать преподаватель, исходя из конкретных поставленных задач. Методическая ценность таких упражнений заключается в формировании коммуникативной компетенции в условиях диалогического взаимодействия и развитии произвольного внимания.

Интеграция принципов нейропластичности в методику преподавания русского как иностранного для взрослых представляет собой перспективное направление развития современной лингводидактики.

Нейродидактический подход позволяет не только оптимизировать традиционные методы преподавания РКИ, но и разрабатывать принципиально новые образовательные технологии, учитывающие возрастные особенности нейрокогнитивного функционирования взрослых обучающихся. Применение мультимодальных методов, интервального повторения и персонализированных образовательных траекторий способствует созданию более эффективной образовательной среды для данной категории обучающихся.

Внедрение нейропедагогических принципов в практику преподавания РКИ для взрослых требует комплексного подхода, включающего не только теоретическую подготовку преподавателей, но и разработку специализированных методических материалов, учитывающих возрастные особенности нейрокогнитивного функционирования. Особое внимание должно уделяться созданию методик, способных эффективно преодолевать возрастные барьеры в усвоении сложной грамматической системы русского языка, поскольку это определяет эффективность обучения русскому как иностранному.

Список литературы

1. Оюун Ц. Грамматические трудности при освоении русского языка монголами // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки: новые подходы и методы: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 26 апреля 2021 г. Белгород, 2021. С. 17–20.
2. Турбина Е.П. Влияние рабочей памяти на эксплицитные и имплицитные знания иностранного языка // Вестника СВФУ. 2022. №3(27). С. 70–77.
3. Dąbrowska E., Becker L., Miorrelli L. Is Adult Second Language Acquisition Defective? *Front Psychol.* 2020. [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01839> (date of request: 09.01.2026).
4. Frolli A., Cerciello F., Esposito C., Ciotola S., De Candia G., Ricci M.C., Russo M.G. Executive Functions and Foreign Language Learning // *Pediatr Rep.* 2022. №14(4). P. 450–456.
5. Hurford James R. The Evolution of the Critical Period for Language Acquisition // *Cognition.* 1991. P. 159–201.
6. Morgan-Short K., Faretta-Stutenberg M., Brill-Schütz K.A., Carpenter H., Wong P. Bilingualism: Language and Cognition. 2014. №17(1). P. 56–72.
7. Rivera M., Paolieri D., Iniesta A., Bajo T. Cognitive and contextual factors modulating grammar learning at older ages. *Front Aging Neurosci.* 2022. [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.3389/fnagi.2022.943392> (date of request: 20.12.2025).
8. Sonkaya Z.Z. How Adults Learn a Second Language: A Neurolinguistic Analysis of Brain Localization // *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR).* 2024. №11(104). P. 460–467.
9. Vanhove Jan. The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis. 2013. [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069172> (date of request: 15.12.2025).
10. Ware C., Dautricourt S., Gonneaud J., Chételat G. Does Second Language Learning Promote Neuroplasticity in Aging? A Systematic Review of Cognitive and Neuroimaging Studies. *Front Aging Neurosci.* 2021. [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.3389/fnagi.2021.706672> (date of request: 10.01.2026).

* * *

1. Oyuun C. Grammaticheskie trudnosti pri osvoenii russkogo yazyka mongolami // Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki: novye podhody i metody: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 26 aprelya 2021 g. Belgorod, 2021. S. 17–20.
2. Turbina E.P. Vliyanie rabochej pamyati na eksplicitnye i implicitnye znaniya inostrannogo yazyka // Vestnika SVFU. 2022. №3(27). S. 70–77.



Neuroplasticity in studying Russian as a foreign language: cognitive exercises for adults to overcome age-specific barriers to learn grammar

The use of principles of neuroplasticity in the process of teaching Russian as a foreign language to adult learners is studied. The age-specific changes of memory, attention and information perception, complicating the acquisition of the Russian grammar are described. The special exercises on the basis of communicative approach and the principles of neuropedagogy, allowing to compensate for age restrictions and to improve learning effectiveness, are suggested.

Keywords: *Russian as a foreign language, neuroplasticity, neuropedagogy, grammar, adult learners, cognitive functions, communicative approach.*

(Статья поступила в редакцию 29.01.2026)

Л.В. ЖАРАВИНА

Волгоград

МНЕМОНИЧЕСКАЯ ПОЭЗИЯ В АСПЕКТЕ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ*

В свете феноменологического метода Э. Гуссерля раскрыты некоторые особенности мнемонического жанра. Эстетический потенциал феноменологической аналитики выявлен в процессе анализа стихотворения А.С. Пушкина «Воспоминание». Выделены основные составляющие мнемического акта, отражающие философско-религиозную интенциональность лирического текста. В аспекте проблемы историзма проведено разграничение позиций Человека вспоминающего и Человека помнящего.



Ключевые слова: *воспоминание, мнемонический жанр, Пушкин, художественная мнемоника, феноменологический метод.*

Феномен памяти универсален и поливалентен. Его концептуализация в современной гуманитаристике поистине безгранична. Активно развивающаяся в наши дни *memory studies* – одно из ведущих направлений исторического и социокультурного знания, во многом инспирированное дискуссиями 1980-х гг. – так называемым *бумом памяти*.

В сфере словесно-художественного творчества, как и в общем континууме человеческого бытия, память выступает в открыто-декларативных и опосредованных формах. Последнее предполагает дробление сущностно-целостного понятия на отдельные мнемонические** проявления, смысловое ядро которых связано с категорией опыта (индивидуального или коллективного), этико-эстетической оценочностью, репродуктивной силой воображения. Этими миромоделирующими возможностями определяются процесс жанрообразования («память жанра»), идейно-тематический и субъектно-образный строй произведения, соотношение канона и инновации с выходом на проблему интертекстуальности и другие содержательно-формальные параметры художественности.

Отмеченное в полной мере относится к поэтическим текстам, прямо или косвенно маркируемым как *воспоминание*. Традиционно они включаются в общий контекст медитативной лирики элегического плана, что, безусловно, оправдано и закономерно. Однако, несмотря на то, что стихотворные *воспоминания* не могут претендовать на самостоятельную жанровую идентификацию, доминирующее положение мнемонического элемента обуславливает их особое место в пространстве элегии и вносит в исследовательскую аналитику дополнительные измерения.

Ранее мы писали о целесообразности феноменологического подхода к лирическим произведениям с мотивами *видения*, прихода «гостей» из *небытия* и *иногобытия*, описа-

* Продолжение статьи. Начало см. в №10(203).

** Употребляя терминологические обозначения *мнемоника, мнемонический, мнемический*, мы понимаем не *ars memoria* (искусство памяти) как совокупность приемов и методов, относящихся к мнемотехнике, а процесс художественного воспроизведения феномена памяти в образно-смысловом выражении.

нием встреч с *потусторонним*, т.е. с поэтическими объектами в формате ирреального и виртуального [7]. В центре данной статьи стоит Номо *recordans* – Человек *вспоминающий*, переживающий прошлое как настоящее.

Иначе говоря, речь идет о тех случаях, когда поэтический образ весьма условно проецируется на действительность, поскольку порождается силой воображения, необходимостью выхода за пределы чувственного познания и отказом от однозначной верификации лирического дискурса, который при всей неverifiedируемости достоверно отражает реальность в акте переживания.

Объяснить подобную ситуацию (казалось бы, парадоксальную) возможно разными способами, один из которых заключается в обращении к феноменологической методологии, имеющей дело с явлениями (феноменами) особой природы.

Острый интерес отечественного литературоведения к феноменологизму породил немало попыток приобщиться к нему в той или иной форме. Однако довольно часто под феноменологией творчества имеется в виду так называемая *философичность* как общий признак высокого интеллектуализма и духовности.

Разумеется, есть немало примеров обоснованного включения в теорию словесности принципов феноменологической методологии. Это суждения Г.Г. Шпета о внутренней форме слова, размышления Б.М. Энгельгардта о природе словесного творчества, концепция диалогичности и философия поступка М.М. Бахтина, феноменолого-диалектический метод А.Ф. Лосева и др. По сути, все они восходят к учению Э. Гуссерля об *интенциональности сознания*, положенного в основу феноменологии как нового систематического направления XX века.

В современном филологическом пространстве успешно сосуществуют различные методологические установки: как исчерпывающие свой поисковый потенциал, так и обладающие повышенной актуальностью. Показательно в этом отношении российское пушкиноведение. Будучи своеобразной «лакмусовой» бумажкой, оно и по сей день определяет степень достоверности и обоснованности исследовательской стратегии.

Еще в 2013 г., т.е. более десяти лет назад о целесообразности опоры на труды Гуссерля в процессе изучения пушкинской лирики говорил Б.М. Гаспаров. Суждения ученого, ограниченные форматом устного выступления в студенческой аудитории, по определению не могли претендовать на многостороннее раскрытие темы «Феноменология Пушкина». Речь шла о феноменологической *редукции* как отдельном (частном) проявлении общей интенциональности, призванном отсечь от объекта художественной рефлексии элементы предопределенности и запрограммированности. Данная установка иллюстрировалась оригинальной интерпретацией стихотворений «Не пой красавица при мне...» и «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» [3].

Поддерживая тезис о результативности феноменологического (гуссерлианского) подхода, обратимся к пушкинской элегии «Воспоминание» (1828) как эталону мнемонического жанра, репрезентирующему «общий колорит» (Белинский) пушкинской поэзии. «Воспоминание – преобладающий психологический ракурс лирических раздумий Пушкина о времени и о себе и едва ли не главный атрибут их эстетической структуры», – пишет Е.Н. Купреянова [9, с. 320].

Отметим, что проблема памяти – одна из центральных в философии Гуссерля. Память как рефлексивный акт сознания, память и фантазия, память и восприятие... Из рассуждений философа на этот счет можно извлечь немало значительного, позволяющего внести новые измерения в осмысление позиции Пушкина как Человека *вспоминающего* и в изучение художественной мнемоники в целом.

Принципиально важно, что отмеченные выше краеугольные понятия гуссерлианской феноменологии – *интенциональность сознания* и *трансцендентальная редукция* – отсылают к категории *внутреннего времени*, которое есть время «являющееся», т.е. феноменологическое. «Временность сознания – лейтмотив феноменологии <...>», – ут-

верждает В.И. Молчанов, переводчик и ведущий специалист по изучению наследия Гуссерля, руководитель проекта «Русская Гуссерлиана» [11, с. 78].

Именно с темпоральностью сознания Гуссерль отождествлял мнемический процесс, исходным моментом которого считал «теперь-точку». Апология понятия *Теперь* в различных модификациях изобилует на страницах его трактатов. Несмотря на то, что воспоминание – это всегда представление прошлого, «чистым» феноменологическим временем, согласно Гуссерлю, является только настоящее время. «Каждое ощущение, – утверждал философ, – имеет свои интенции, которые ведут от Теперь к новому Теперь и т.д.» [5, с. 118]. Темпоральные феномены – «Новое Теперь», «актуальное Теперь», «точечное Теперь», «предшествующее Теперь», «только-что прошедшее Теперь», «Теперь-явление» и т.п. – свидетельствуют о том, что мнемическая рефлексия не является лишь ретроспективной практикой: она конструктивна и ориентирована на трансформацию текущего момента. События прошлого ставятся в ситуацию *здесь и сейчас* (*hicetnunc*), благодаря чему пассивное погружение в ретрообразы переходит в процесс активного смыслообразования. В подобных случаях и вступает в свои права феноменологическая редукция, о чем говорил Б.М. Гаспаров.

Обратимся к пушкинскому стихотворению «Воспоминание» (1828), напечатанному в альманахе «Северные Цветы на 1829 год»:

Когда для смертного умолкнет шумный день,
И на немые стогны града
Полупрозрачная наляжет ночи тень
И сон, дневных трудов награда,
В то время для меня влачатся в тишине
Часы томительного бденья:
В бездействии ночном живей горят во мне
Змеи сердечной угрызенья;
Мечты кипят; в уме, подавленном тоской,
Теснится тяжких дум избыток;
Воспоминание безмолвно предо мной
Свой длинный развивает свиток;
И с отвращением читая жизнь мою,
Я трепещу и проклиная,
И горько жалуясь, и горько слезы лью,
Но строк печальных не смываю [14: т. 3(1), с. 102].

Как видим, формантом *когда* Пушкин изначально задает темпорализацию мнемического акта. Причем подчинительный союз выходит за пределы элементарной связки *когда / тогда*, поскольку выступает не только хронологическим маркером, но и носителем условно-причинных, условно-следственных, условно-изъявительных и определенных значений ситуации, в которой современный психолог может усмотреть признаки *апофении*.

Термин *апофения* происходит от др.-греч. глагола φαίνω – *показываю, являю*, т.е. делаю *явным* неявное, очевидным неочевидное, устанавливаю связи и отношения, невидимые для других. Если напомнить, что феноменология – наука о феноменах как о нечто *являющемся*, то вопрос о целесообразности опоры на аксиомы феноменологизма отпадает сам собой.

Кроме того, существенно, что направляющую роль в пушкинском тексте играет акцент на пограничности происходящего, которая стимулирует возможность быть *явленным, явить* и *явиться*. В качестве наиболее очевидного идентификатора темпоральной переходности выступает «полупрозрачная <...> ночи тень», создающая ощущение смещенности и мнимости природных реалий: «Ни день, ни ночь, – ни мрак, ни свет!..» (Лермонтов).

Экспрессивный пограничный смысл придается также субстантивацией определения *смертный*, вынесенного в начало: «Когда для смертного умолкнет шумный день <...>». Понятно, что речь идет о подверженности человека смерти как закономерному физиологическому распаду (согласно естественно-научным представлениям) или об исходе души из тела по христианскому вероучению. Но в любом случае человек ощущает свою смертность при жизни, находясь в преддверии инобытия, т.е. в пограничье. Да и сам феномен смерти насыщен элементами двусмысленности (эквивокативности). По словам свт. Иоанна Златоуста, смерть «есть не что иное, как сон, путешествие, переселение <...>» [8, с. 198]. Так или иначе *memento mori* – это памятование о смерти *при дверях*, в ожидании перемен.

Если идти далее по тексту, то наблюдаем, что стихотворение Пушкина входит в асомническое пространство русской поэзии, в которой неоднократно обыгрывалась сопредельность разноприродных начал: «полубред <...> полуслова... <...> без сна волшебный сон!» [16, с. 144–145]. Черновое название элегии «Бессонница» напрямую указывает на альтернативную реальность, существующую на грани двух типов сознания – дневного и ночного, что без сомнения усиливает общую транзитивность.

Еще более значимо оставшееся в черновиках заглавие «Бдение», под которым поэт замыслил в дальнейшем опубликовать поэтический текст. С ним справедливо связывают мотив «змеи сердечной угрызенья», т.е. тему покаяния и сердечного сокрушения. Но вместе с тем заметим, что во время Всенощного Бдения, с которым также ассоциируется заголовочный вариант, молящийся переходит от скорбного раскаяния «Господи, воззвах к Тебе, услышима» к литургическому ликованию «Хвалите имя Господне». Сама же храмовая служба, где утренняя встречается с вечерей, эмблематизирует переход от ветхозаветной истории к новозаветной. Тем самым проводится богослужебная грань между прошедшим и наступающим, что дает основание рассматривать религиозное действо как пограничное.

Таким образом, можно утверждать, что «полупрозрачная ночи тень» и бдение – это не просто составляющие звенья одной причинно-следственной цепи, но обозначение общей ситуации *сопредельности* и ментально-эмоционального *междумирья*.

Есть и еще один нюанс: в стихотворном тексте говорится не о бдении, а о бденье. Согласно некоторым источникам, лексемы отличаются по семантическому объему: *бдение*, помимо религиозных коннотаций, имеет широкий спектр мирских значений, в то время как под *бденьем* понимается лишь ночная келейная молитва.

Но дело даже не в этом. Замена лексической формы с *-ие* на *-ье* в большинстве случаев – атрибут разговорной речи с эффектом стилистического снижения. Более того, речь у Пушкина идет о «часах томительного бденья», что вносит в дихотомию *бдение* / *бденье* специфический оттенок.

По свидетельству «Словаря языка Пушкина», индекс встречаемости в пушкинских текстах глагола *томить* и производных от него весьма высок [17, с. 559–563]. Причем имеются в виду не только значения *мучить*, *изнурять*, физически и духовно *отягощать*, но и нагонять *истому*, *расслаблять*, предаваться *грезам* и *мечтаниям*. «Давно сердечное томленье / Теснило ей младую грудь <...>», – сказано о Татьяне Лариной [14: т. 6, с. 54].

Получается, что «томительное бденье» – это не молитвенное стояние, требующее духовной трезвости, а вышедшая за пределы самоконтроля отдача хаотическому потоку чувств, страстей и грез, об опасности которой предупреждали Отцы Церкви. Так, преп. Никодим Святогорец непосредственно связывал греховность с погружением в мир мечтательных воспоминаний: «Враг может играть душою твоею, как мячиком, перебрасывая внимание от одного воспоминания на другое, и под ними шевеля пожелания и страсти <...>». Причем, призывая «управлять» воображением и памятью, преподобный обратил особое внимание на нежелательность именно негативных воспоминаний: «<...> не да-

вай своему воображению и памяти воспоминать прежде виденное, слышанное, обонянное, вкушенное и осязанное, особенно, что было в этом срамного и непотребного» [13, с. 170–171].

Так и в стихотворении Пушкина. С одной стороны, в «уме, подавленном тоской, / Теснится тяжких дум избыток», с другой – «Мечты кипят» (в одном из черновых вариантов было: «Вся кровь кипит» [14, 3(2), с. 652]). Общее же умонастроение можно определить как ощущение богооставленности, сближающее стихотворение «Воспоминание» с хронологически близкими строками «Дар напрасный, дар случайный <...>», вызвавшими полемическую реакцию митрополита Московского и Коломенского Филарета.

Тем не менее все отмеченное ни в малейшей степени не подвергает сомнению возможность осмысления пушкинского шедевра в координатах христианского вероучения. Более того, не оспаривая тонких и глубоких наблюдений пушкинистов, мы считаем целесообразным совместить опору на труды ревнителей православия с феноменологической аналитикой.

На наш взгляд, никакого диссонанса в таком совмещении не будет. Во-первых, семантическая структура стихотворения не *одно-* или *дву-*, а *между-*планова. Во-вторых, (и это главное) речь идет о феноменологизме в исходной (гуссерлианской) модификации, с которой по принципу *за* и *против* имели точки соприкосновения многие русские религиозные мыслители. С именами В.С. Соловьева, Н.О. Лосского, С.Н. Трубецкого, И.А. Ильина, С.Л. Франка и др. непосредственным образом связывают предфеноменологическую традицию в России XIX–XX вв. Вспоминая близкое общение с Гуссерлем летом 1911 г., И.А. Ильин писал из Геттингена: «Этот феноменологический или дескриптивный метод <...> дает и может дать, несомненно, массу нового и удивительно, непредставимо ценного по своему значению. Там, где виделись пустоты, оказываются заселенные места <...>» [1, с. 194]. Сказанное относится и к лирической картине, воспроизведенной в элегии Пушкина.

Прежде всего выделим лежащую в основе поэтической рефлексии феноменологическую редукцию как акт отсечения позитивных параметров, на что обращал внимание М.Б. Гаспаров. «Бденье» интерпретируется как «ночное бездействие», т.е. не только как угнетенное, но и творчески бесплодное состояние духа. Позднее Пушкин скажет: «Пишу, читаю без лампады <...> и светла / Адмиралтейская игла <...>» [14: т. 5, с. 136]. Но в «Воспоминании» 1828 г. «ночи тьма» равным образом набрасывает гасительный покров и на живительный свет адмиралтейского шпиля, и на творческие порывы.

Но это не означает, что 16 строк элегического текста вступают в противоречие с пушкинской «громадой стихов». Согласно феноменологическому опыту, рефлексизирующее сознание специфично: в «поле субъекта» остается лишь мир «переживаемый-воспринимаемый-вспоминаемый-выражаемый в суждении-мыслимый-оцениваемый и пр.» [4, с. 14]. «Смысловой горизонт переживания» ограничен «эйдетическим созерцанием», нацеленным на «процесс придания смысла-контекста определенному предмету, обстоятельству дел и т.п.» [11, с. 77]. Однако показательно, что репрезентантами эйдоса у Пушкина становятся образы-абстракты – отвлеченные обозначения смущенного духа: «часы томительного бденья», бездействие ночное, «змеи сердечной угрызенья», ум, подавленный тоской и пр.

Казалось бы, визуально-метафоризированная конструкция «Воспоминание безмолвно предо мной / Свой длинный развивает свиток» опредмечивает общую картину. Тем не менее в свете знаменитого императива Гуссерля «Назад, к вещам!» это не более, чем дескрипция, ориентированная не на предметно-вещественную конкретику, а на «анализ времени-сознания» [Там же, с. 81].

Отметим, что, призывая оберегать память от разрушительных страстей, преп. Никодим Святогорец советовал поступать именно так: «хранить ум свой безцветным, без-

образным, безвидным и чистым» [13, с. 163]. Мыслеобразы сокрушенного сердца и кающегося духа нашли в элегии Пушкина истинное и завершенное выражение. «Когда для смертного умолкнет шумный день ... одинаково с 50-м псалмом («Помилуй мя, Боже»). Так же, велико, оглушительно и религиозно. Такая же правда», – писал В.В. Розанов [15, с. 200].

Вместе с тем сказанного недостаточно. В черновиках имеется продолжение стихотворения, и вторая (оставшаяся в рукописи) часть, которую мы читаем в редакции Б.В. Томашевского, вносит в концептуальную основу предложенного анализа некоторые коррективы.

Действительно, как будто далее тема греховности не только возобновляется, но и аргументированно детализируется: «Я вижу в праздности, в неистовых пирах, / В безумстве гибельной свободы, / В неволе, бедности, в гонении <?> [и] в степях / Мои утраченные [годы]» [14: т. 3(2), с. 651]. Однако практически сразу горькое самоукорение перерастает в безапелляционное порицание окружающих: «Я слышу вновь друзей предательский привет / На играх Вакха и Киприды, / Вновь сердцу <...> наносит холодный свет / [Неотразимые обиды]»; «Я слышу <...> жужжанье клеветы, / Решенья глупости лукавой, / И шепот зависти <...>» и т.д. [Там же]. Причем, симптоматично, что из единого мотивно-образного комплекса более других акцентирован мотив обиды: «Я слышу вновь друзей предательский привет / Мне сердце жгут его обиды <...>»; «И дружбы слышу вновь предательский привет / Мне сердце жгут <...> обиды / Мне вновь предательски наносит холодный свет / Свои <...> обиды» [Там же, с. 654].

Согласимся: только один этот факт способен спровоцировать ряд неудобных вопросов. В частности, сочетается ли осознание своего несовершенства с возложением ответственности на *других* («холодный свет», друзей-предателей, «изменниц младых»)? Заменяя импульс вины импульсом обиды, не ставит ли себя кающийся человек в положение жертвы? Ведь хорошо известно, что чувство обиды порождается гипертрофией собственного «я», т.е. гордыней и несет саморазрушительное начало. Не получается ли в итоге, что первая часть стихотворения открывает «двери покаяния» (свт. Феофан Затворник), а вторая – закрывает их?

Разумеется, любого рода интерпретационные недоразумения естественны в силу незаконченности текста. Но они, с нашей точки зрения, могут быть благополучно устранены путем обращения к гуссерлианским понятиям *первичная* и *вторичная* память. *Первичная* память основана на *ретенции*, т.е. на способности сознания удерживать спонтанно всплывающие ретрообразы с элементами случайного и самопроизвольного, нередко искажающими картину пережитого. «Ретенциальный тон не есть настоящий, но именно «первично вспомненный» в Теперь: он не наличествует реально (reell) в ретенциальном сознании», – писал Гуссерль [5, с. 34]. *Вторичную* же память Гуссерль назвал «новой памятью»: это уже не просто «первично данное и созерцаемое прошлое» [Там же, с. 39, 40], но прошедшая через конструктивную редукцию «Точка-теперь».

В таком контексте рукописный фрагмент стихотворения – производное *первичной* памяти, удерживающей следы минувших лет в эмоционально-негативных всплесках, будоражащих ум и сердце. Согласно элементарной логике, чувственно-визуализированные образы должны предшествовать *вторичным* мыслеобразам. Но поскольку логическая последовательность отдельных этапов мнемического процесса весьма далека от сущности покаяния, высший смысл одного из семи главных таинств представлен поэтом (с пропуском опосредствующих звеньев) в финальной фазе:

И с отвращением читая жизнь мою,
Я трепещу и проклиная,
И горько жалуюсь, и горько слезы лью,
Но строк печальных не смываю [14: т. 3(1), с. 102].

Слезы здесь – это не инстинктивная реакция, а «плач» ума и сердца, «последнее омытие и споласкивание души» [19, с. 12]. Катарсическое разрешение ситуации – одно временно финал и кульминация элегического текста.

Но и в этом случае квинтэссенция покаяния глубже и содержательней. Речь должна идти не только об очищении скорбящего духа, но и о свершившейся умоперемене (*метанойе*), вносящей в лирическое переживание экзистенциальное измерение.

По существу, у Пушкина воспроизводится многоуровневая модель *метанойи* как многосоставного феномена, в основе которого вышеотмеченный принцип транзитивности. Это переходы от созерцательного переживания своей греховности и общего ощущения богооставленности («часы томительного бденья»), сердечного сокрушения («змеи сердечной угрызенья») и уразумения внутренней порочности к активному духовно-нравственному противоборству. Глаголами действия, выстроенными в единый последовательно-смысловой ряд («с отвращением читая <...> трепещу и проклиная <...> жалуюсь <...> слезы лью»), маркированы этапы самовозрастания на пути к христианскому смиренномудрию. По Гуссерлю, это – движение памяти от «точки-источника» к «Теперь-явлению», «актуальному Теперь», «Новому Теперь».

По сей день продолжается спор, начатый Л.В. Щербой и С.М. Бонди, по поводу последней фразы («<...> строк печальных не смываю») как грамматически двусмысленной: «не хочу смыть» или «не могу смыть»? [12, с. 315].

Противостояние, по-видимому, мнимое. Как подчеркивалось ранее, в мнемонической лирике действие происходит в феноменологическом (настоящем) времени, следовательно, авторская рефлексия погружается в стихию «живой» жизни, которая сама ставит нужные акценты, доверие к ней было у Пушкина безграничным. Уместно в этом случае обратиться к гуссерлианской концепции *жизненного мира*, исходящей из принципов беспредпосылочности и очевидности (явленности).

Более того, в общем смысловом пространстве неопубликованные фрагменты черновика, в которых на поверхностный взгляд можно усмотреть бесплодное перечисление обид, приобретают собственную функциональность, восходящую к мнемотехнической специфике.

Мнемоническое действо – это всегда удвоение: настоящее отражается в прошлом и наоборот. И точно так же собственное *я* рикошетом отзывается в *другом* и *других*. Такой акт аутодублирования, безусловно, феноменологичен. «Отраженный образ вещи, – пишет Ю.М. Лотман, – вырван из естественных для нее практических связей (пространственных, контекстных, целевых и прочих) и поэтому легко может быть включен в моделирующие связи человеческого сознания» [10, с. 308]. Но в этом случае сосредоточение на уничижительном самоподобии можно считать формой, хотя и опосредованной, покаянного настроения.

Важно и другое: каким бы горьким ни было покаяние, до деструктивных крайностей поэт никогда не доходил. Заключительные стихи черновика «Две тени милые – две данные судьбой / Мне ангела <...>» [14: т. 3(2), с. 651] намекают на потаенный лирический сюжет. Но любопытно, что в одном из вариантов к этому фрагменту относится фраза: «И мертвую любовь питает их <?> огнем / Не умирающая злоба <...>» [Там же, с. 655]. Б.В. Томашевский не включил стихи в реконструированный текст, и этот выразительный жест выдающегося исследователя позитивно оценен «Пушкинской энциклопедией»: «Возможно, Пушкин оставил эти строки в черновике не только потому, что они явились отголоском глубоко интимного его душевного опыта, но и потому, что был не готов сделать этот опыт достоянием лирической поэзии» [12, с. 313].

Так ли это – остается только гадать. Но и по сути невозможно соединить память о светлых женских образах с жесткими и жестокими догадками. Хотя и здесь неоднозначная ситуация: злоба – «не иное что, как желание мщенья» [18, с. 125], а тема мести ча-

сто связывалась поэтом с мотивом внутренних терзаний: «<...> мщенье, бурная мечта / Ожесточенного страдания» [14: т. 2(1), с. 382].

Попытки объяснить причину, заставившую Пушкина отказаться от завершения текста и пожертвовать «прекрасным по своей энергии и драматической мощи “продолжением”», предпринимались неоднократно. По мнению В.А. Грехнева, в этом отказе выразился «высочайший композиционный такт пушкинского гения» [6, с. 83]. Согласимся с данной точкой зрения, учитывая, что излишняя конкретизация в состоянии утяжелить лирическую эмоцию и ослабить философско-религиозную интенцию поэтической мысли.

Помимо прочего, в рамках вышеизложенного представляется возможным дополнить имеющиеся воззрения на природу мнемонического жанра, разграничивая позиции *Hominis Recordantis* (Человека *вспоминающего*) и *Hominis Memorantis* (Человека *помнящего*).

Имеется в виду работа А. Бергсона «Материя и память» (1896), напрямую соотносящаяся с методологией Гуссерля. Философ-интуитивист объявил проблему памяти «привилегированной» и на основе дифференциации действий *помнить* и *вспоминать* выделил *память-привычку* (память тела), исходящую от объекта, и *память-вспоминание* (память духа), порожденную субъективной предрасположенностью. Они равноценны, но только вторая, спонтанная и произвольная, регистрирует каждодневную реальность «в виде образов-воспоминаний» [2, с. 205–207]. «Для чего служат эти образы-воспоминания? Сохраняясь в памяти, воспроизводясь в сознании, не приводят ли они к нарушению практического характера жизни, примешивая к действительности грезу?» [Там же, с. 210].

Отвечая на вопрос, поставленный самому себе, Бергсон подчеркивает ментальную способность устранять элементы прошлого, «которые не могут быть координированы с актуальным восприятием и образовывать с ним *полезное* целое» [Там же, с. 210]. Гуссерлианец в подобных случаях говорит о феноменологической редукции, примеры которой мы находили в пушкинском тексте.

На наш взгляд, подобные суждения, помещенные в художественное мега-пространство, позволяют провести разделительную черту между воспоминаниями личного (интимного) характера и мнемонической ретроспекцией, ориентированной на надындивидуальную память (коллективную, историческую, социальную, культурную и др.).

Надындивидуальная память – своего рода *память-привычка*, т.е. глубоко укорененное в социуме и отдельной личности начало, свободное от сиюминутных побуждений и субъективных пристрастий. Это те «два чувства» – «Любовь к родному пепелищу, / Любовь к отеческим гробам» [14: т. 3(1), с. 242], на которых, по словам Пушкина, «основано от века, / По воле бога самого, / Самостоянье человека / Залог величия его» [Там же: т. 3(2), с. 849]. Миромоделирующая функция мнемоники проявляется здесь в полном объеме.

Такая память онтологична и наследственна; в ней воплощен многовековой экзистенциальный опыт ушедших поколений: «Среди святых воспоминаний / Я с детских <?> лет <?> здесь возростал <...>» [Там же: т. 3(1), с. 190]. Помнить без установок на «злобу дня», без гнева и пристрастия (*sine ira et studio*) – кредо Человека *помнящего*.

Личные же воспоминания обладают собственной длительностью и причинно-следственной обусловленностью. «Все мгновенно, все пройдет; / Что пройдет, то будет мило» [Там же, с. 165], – говорит Человек *вспоминающий*, нередко прибегая к домыслу и вымыслу в попытках «улучшить» минувшее. Изменение статуса прошлого, в свою очередь, порождает игру воображения и возникновение образов-фантазмов. Надындивидуальная ретроспекция ориентирована на объективную реальность и историческое время, что, разумеется, исключает фантазирование по поводу и без повода.

В этом плане уместно сопоставить пушкинское «Воспоминание» (1828) с «Воспоминанием в Царском Селе» (1814) и «Воспоминанием о Царском Селе» (1829). В них также присутствуют и горестный мотив утраты «времен златых», «часов беспечальных», и признание в духовном расточительстве: «В пылу восторгов скоротечных, / В бесплодном вихре суеты, / О, много расточил сокровищ я сердечных / За недоступные мечты <...>» [Там же, с. 189]. Однако как пятнадцатилетним лицеистом, так и зрелым поэтом личные воспоминания вплетены в канву событий государственного и национального масштаба, память о которых не поддается самовольной корректировке. В этом случае исследовательская рефлексия выходит за пределы феноменологизма, как и любого другого *-изма*.

Безусловно, антитетичность позиций Человека *помнящего* и Человека *вспоминающего* относительна. Разновекторные, но равноценные измерения художественного гения представлены в творчестве Пушкина в живом единстве и абсолютной гармонии.

Что же касается феноменологического метода Гуссерля, то он, как нам представляется, обнаруживает достаточно весомую результативность в сфере изучения мнемонической природы художественного произведения. Однако, будучи частной методологией, феноменологическая аналитика ограничена в поисковом потенциале и нуждается в основательной историко-литературной поддержке. Более того, акцент на субъективно-личностной стороне исследовательского дискурса предполагает тесную связь феноменологизма с герменевтикой и рецептивной эстетикой.

Список литературы

1. Антология феноменологической философии в России: в 2 т. Т. 1. М., 1997.
2. Бергсон А. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1. М., 1992.
3. Гаспаров Б.М. Пушкин: Трудности интерпретации. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/news/science/73947006.html> (дата обращения: 25. 02. 2026).
4. Гуссерль Э. Феноменология (статья в Британской энциклопедии) // Логос. 1991. №1. С. 12–21.
5. Гуссерль Э. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1. Феноменология внутреннего сознания времени. М., 1994.
6. Грехнев В.А. О лирических финалах Пушкина // Болдинские чтения. Горький, 1986. С. 77–93.
7. Жаравина Л.В. Опыт феноменологического анализа лирического текста // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №10(203). С. 218–226.
8. Иоанн Златоуст, свт. Избранные творения: в 2 т. Т. 1. М., 2013.
9. Купреянова Е.Н. А.С. Пушкин // История русской литературы: в 4 т. Т. 2. От сентиментализма к романтизму и реализму. Л., 1981. С. 235–323.
10. Лотман Ю.М. Избранные труды: в 3 т. Т. 3. Таллинн, 1992.
11. Молчанов В.И. Время и сознание. Критика феноменологической философии. М., 1988.
12. Муравьева О.С. Воспоминание («Когда для смертного умолкнет шумный день...», 1828) // Пушкинская энциклопедия. Произведения. Вып. 1. А–Д. СПб., 2009. С. 312–316.
13. Никодим Святогорец, преп. Невидимая брань / Пер. с греч. свт. Феофана Затворника. М., 2013.
14. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 19 т. М., 1994–1997.
15. Розанов В.В. Собрание сочинений: в 30 т. Т. 30. М., 2010.
16. Ростопчина Е.П. Сочинения: в 2-х т. Т. 1. Стихи. СПб., 1890.
17. Словарь языка Пушкина: в 4 т. Т. 4. М., 2000.
18. Тихон Задонский, свт. Собрание творений: в 5 т. Т. 1. М., 1994.
19. Феофан Затворник, свт. Письма о христианской жизни. Поучения. М., 2007.

1. Antologiya fenomenologicheskoy filosofii v Rossii: v 2 t. T. 1. M., 1997.
2. Bergson A. Sobranie sochinenij: v 4 t. T. 1. M., 1992.
3. Gasparov B.M. Pushkin: Trudnosti interpretacii. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.hse.ru/news/science/73947006.html> (data obrashcheniya: 25. 02. 2026).
4. Gusserl' E. Fenomenologiya (stat'ya v Britanskoj enciklopedii) // Logos. 1991. №1. S. 12–21.
5. Gusserl' E. Sobranie sochinenij: v 4 t. T. 1. Fenomenologiya vnutrennego soznaniya vremeni. M., 1994.
6. Grekhnev V.A. O liricheskikh finalah Pushkina // Boldinskie chteniya. Gor'kij, 1986. S. 77–93.
7. Zharavina L.V. Opyt fenomenologicheskogo analiza liricheskogo teksta // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №10(203). S. 218–226.
8. Ioann Zlatoust, svt. Izbrannye tvoreniya: v 2 t. T. 1. M., 2013.
9. Kupreyanova E.N. A.S. Pushkin // Istoriya russkoj literatury: v 4 t. T. 2. Ot sentimentalizma k romantizmu i realizmu. L., 1981. S. 235–323.
10. Lotman Yu.M. Izbrannye trudy: v 3 t. T. 3. Tallinn, 1992.
11. Molchanov V.I. Vremya i soznanie. Kritika fenomenologicheskoy filosofii. M., 1988.
12. Murav'eva O.S. Vospominanie («Kogda dlya smertnogo umolknet shumnyj den'...», 1828) // Pushkinskaya enciklopediya. Proizvedeniya. Vyp. 1. A–D. SPb., 2009. S. 312–316.
13. Nikodim Svyatogorec, prep. Nevidimaya bran' / Per. s grech. svt. Feofana Zatvornika. M., 2013.
14. Pushkin A.S. Polnoe sobranie sochinenij: v 19 t. M., 1994–1997.
15. Rozanov V.V. Sobranie sochinenij: v 30 t. T. 30. M., 2010.
16. Rostopchina E.P. Sochineniya: v 2-h t. T. 1. Stihi. SPb., 1890.
17. Slovar' yazyka Pushkina: v 4 t. T. 4. M., 2000.
18. Tihon Zadonskij, svt. Sobranie tvorenij: v 5 t. T. 1. M., 1994.
19. Feofan Zatvornik, svt. Pis'ma o hristianskoj zhizni. Poucheniya. M., 2007.



***Mnemonic poetry in the aspect of phenomenological reflection
(the second article)***

In the context of the phenomenological method of E. Gusserly some peculiarities of the mnemonic genre are revealed. The aesthetic potential of phenomenological analytics is discovered in the process of analyzing the poem "Recollection" by A.S. Pushkin. There are identified the basic components of the mnemic act, reflecting the philosophical and religious intentionality of the lyric text.

In the aspect of the problem of historicism the distinction between the positions of the Man who recollects and the Man who remembers is made.

Keywords: *recollection, mnemonic genre, Pushkin, fictional mnemonics, phenomenological method.*

(Статья поступила в редакцию 13.03.2026)



ХРОНИКА. РЕЦЕНЗИИ

Т.Г. БАСАНГОВА

Элиста

**РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ: «ИНЕДИТЫ КАЛМЫЦКОГО ФОЛЬКЛОРА ИЗ
АРХИВА И.И. ПОПОВА: НЕСКАЗОЧНАЯ ПРОЗА И МАЛЫЕ ЖАНРЫ».
СОСТАВИТЕЛИ: Б.Б. ГОРЯЕВА, С.В. МИРЗАЕВА, Д.В. УБУШИЕВА. ЭЛИСТА:
КАЛМНЦ РАН, 2021. – 424 с.**



Ключевые слова: *донские калмыки, архив, И.И. Попов, коллекция, сказки, малые жанры, ойратский язык.*

Многие поколения фольклористов мечтали исследовать в большом объеме наследие И.И. Попова, записавшего и изучившего фольклор и этнографию донских калмыков. Молодое поколение калмыцких фольклористов в рамках Гранта Российского фонда (руководитель Д.В. Убушиева) обратилось к этому наследию, долгое время хранившемуся в Государственном архиве Ростовской области и остававшемуся малодоступными из-за фиксации на ойратском «ясном письме» (тодобичиг). Участниками Гранта проведена тщательная работа по расшифровке, сделан перевод образцов, написанных на ойратском письменном языке, на латиницу, а также составлено комментирование текстов. Коллекция И.И. Попова – это уникальный источник, отражающий языковое и культурное своеобразие субэтнической группы донских калмыков (бузава), чья традиция до сих пор изучена недостаточно и фрагментарно. Публикация «инедитов», то есть ранее неопубликованных текстов, даст представление о состоянии языка и фольклора, культуры докальной группы донских калмыков, а также расширит данные о жанровом составе калмыцкого фольклора. Особую ценность работе придает публикация текстов на трех уровнях: факсимиле рукописи, транслитерация на латинице, переложение на современный калмыцкий язык и параллельный перевод на русский. Ранее к коллекции фольклора И.И. Попова обращались калмыцкие ученые. Впервые этими рукописями занялся известный калмыцкий ученый Ц.-Д. Номинханов. В статье дана общая характеристика рукописного собрания. Ученый отмечает, что записи И.И. Попова включают образцы разных жанров фольклора донских калмыков: героический эпос «Джангар», сказки, предания, пословицы, загадки. Эти образцы были собраны и записаны у донских калмыков в 1890–1892 гг. [1, с. 151–154].

Некоторые сюжеты из коллекции сказок переведены на русский язык и опубликованы в литературной обработке Б. Лунина [3]. Значительная часть сказок из коллекции И.И. Попова вошла в издание «Хальмг Туульс» (Калмыцкие сказки) [4]. Калмыцкие сказки из названного сборника переведены на русский язык и опубликованы: «Юноша-змея» [2, с. 204], «Трехлетний и четырехлетний» [Там же, с. 67–72], «Юноша-мудрец» [Там же, с. 73], «Рыбак» [Там же, с. 42], «Баклан, лиса и суслик» [Там же, с. 84], «Лягушка и муравей» [Там же, с. 120].

В дальнейшем в планах авторов стоит академическое издание и перевод всего корпуса сказок на русский язык с комментариями и справочным аппаратом.

Книга состоит из трех разделов, соответственно теме публикуемых материалов. Несказочная проза (предания), пословицы с поговорками и загадки. Несказочная проза (тууж) представлена преданиями об исторических личностях (Аюка-хане, Дондук-Омбо, Галдан-Норбо), а также текстами космогонических преданий, которые впервые введены в научный оборот. В следующем разделе книги представлены малые жанры: пословицы и поговорки, загадки, которые прокомментированы самим И.И. Поповым и авторами издания. Классификация паремий и загадок по тематическим группам (природа, человек, религия, быт) значительно облегчает работу с материалом. В качестве предисловия к изданию опубликован очерк самого И.И. Попова «Донские калмыки-казаки», в котором содержатся данные о донских калмыках о их религии, военной истории, культуре конца XIX – начала XX века. Научный аппарат издания включает подробные сведения о текстах, обозначены имена информантов, время и место записи. В Приложении дан словарь непереведенных слов, указателей имен персонажей, топонимов, предметов. Факсимиле рукописей на «ясном письме» в конце книги не только подтверждают аутентичность публикуемых материалов, но и имеют самостоятельную источниковедческую ценность.

Таким образом, издание «Инеднты калмыцкого фольклора из архива И.И. Попова: несказочная проза и малые жанры» является большим вкладом в отечественную фольклористику в целом и в калмыцкую, в частности. Проведенная работа по публикации фольклористического наследия И.И. Попова открывает доступ к ценнейшим архивным материалам и, несомненно, служит стимулом для дальнейших исследований в области устного народного творчества монгольских народов.

Список литературы

1. Номинханов Ц.-Д. Наследие калмыковеда И.И. Попова // Ученые записки Калмыцкого научно-исследовательского института языка, литературы и истории. 1967. №5. С. 151–154.
2. Сандаловый ларец. Калмыцкие народные сказки. Вступительное слово, составление, перевод Т.Г. Басанговой. Элиста, 2003.
3. Сказки донских калмыков / Записал и перевел И.И. Попов; Литературная обработка Б. Лунина. Ростов-на-Дону, 1938.
4. Хальмгтуульс. Иботь. Элст, 1961.

* * *

1. Nominhanov C.-D. Nasledie kalmykoveda I.I. Popova // Uchenye zapiski Kalmyckogo nauchno-issledovatel'skogo instituta yazyka, literatury i istorii. 1967. №5. S. 151–154.
2. Sandalovyj larec. Kalmyckie narodnye skazki. Vstupitel'noe slovo, sostavlenie, perevod T.G. Basangovoj. Elista, 2003.
3. Skazki donskih kalmykov / Zapisal i perevel I.I. Popov; Literaturnaya obrabotka B. Lunina. Rostov-na-Donu, 1938.



***The review of the book “The Inedits of the Kalmyk folklore from the archive of I.I. Popov: non-fairytale prose and small genres”.
Compiled by B.B. Goryaeva, S.V. Mirzaeva, D.B. Ubushieva. Elista: the Kalmyk Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2021. – 424 p.***

Keywords: *the Don Kalmyks, archive, I.I. Popov, collection, fairy tales, small genres, Oirat language.*

(Рецензия поступила в редакцию 10.03.2026)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Александрова
Татьяна Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Саратовская государственная юридическая академия. E-mail: taleandrova503@yandex.ru
- Аранова
Светлана Владимировна* – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, научно-исследовательский институт педагогических проблем образования. E-mail: svet-aranova@yandex.ru
- Баркова
Дарья Вячеславовна* – E-mail: barkovadv@gmail.com
- Басангова
Тамара Горьевна* – доктор филологических наук, доцент, Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова. E-mail: Basangova49@yandex.ru
- Безнебеева
Анна Михайловна* – кандидат экономических наук, доцент, Волгоградская государственная академия физической культуры.
- Бородина
Наталья Владимировна* – доцент кафедры русского и иностранного языков, Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет. E-mail: ya.olontseva@yandex.ru
- Бредихина
Светлана Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Благовещенский государственный педагогический университет. E-mail: bredihina-sveta@mail.ru
- Бубекова
Лариса Борисовна* – кандидат филологических наук, заведующая международной сетевой лаборатории «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования», Казанский (Приволжский) федеральный университет. E-mail: bular@yandex.ru
- Гусакова
Татьяна Николаевна* – специалист по учебно-методической работе, Волгоградская государственная академия физической культуры. E-mail: T_gusakova_T@mail.ru
- Данилина
Татьяна Викторовна* – старший преподаватель, Смоленский государственный медицинский университет. E-mail: romashka.atv@yandex.ru
- Долинина
Ирина Геннадьевна* – доктор педагогических наук, профессор, Пермский государственный национальный исследовательский университет. E-mail: aleksej-prichinin@yandex.ru
- Жаравина
Лариса Владимировна* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: zharavinal@mail.ru
- Конопкина
Елена Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. E-mail: konopkina2012@mail.ru

- Кудрявцева
Екатерина Львовна* – кандидат педагогических наук, научный руководитель международных сетевых лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования», Казанский (Приволжский) федеральный университет. E-mail: ekoudrjajtseva@yahoo.de
- Кузькина
Алина Игоревна* – старший преподаватель, Белгородский государственный технический университет им. В.Г. Шухова. E-mail: Alinakuzka0909@gmail.com
- Кузьменкова
Наталья Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Московский университет «Синергия». E-mail: nkpgu@mail.ru
- Куневич
Илья Денисович* – аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: manjapang@gmail.com
- Логинова
Маргарита Сергеевна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры лингводидактики русского языка как иностранного и билингвизма, Московский педагогический государственный университет.
- Логунова
Алеся Вадимовна* – аспирант, старший преподаватель, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. E-mail: alesyalogunova@mail.ru
- Мачехина
Ольга Петровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Московский университет «Синергия». E-mail: olga_machexina@mail.ru
- Мезенцева
Анна Игоревна* – кандидат педагогических наук, доцент, Севастопольский государственный университет. E-mail: anna87-05.86@mail.ru
- Меркурьева
Вера Сергеевна* – кандидат исторических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: merkuvera@yandex.ru
- Мостовский
Валерий Валерьевич* – учитель истории, Лицей №5 им. Ю.А. Гагарина. E-mail: vvm-history@yandex.ru
- Надежда
Енчоровна Цха* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики русского языка как иностранного и билингвизма, Московский педагогический государственный университет. E-mail: ne.tckha@mpgu.su
- Николаева
Марина Владимировна* – доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, руководитель научно-методического центра сопровождения педагогических работников, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nikolaeva-m1@mail.ru
- Огай
Снежана Вячеславовна* – ассистент кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Петренко
Софья Олеговна* – аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: sofyapetrenko@mail.ru
- Покусаева
Татьяна Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: tatyanaonline@rambler.ru

- Пономарева
Юлия Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: 29jjalu@gmail.com
- Причинин
Алексей Евгеньевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики технологического и профессионального обучения, Удмуртский государственный университет. E-mail: aleksej-prichinin@yandex.ru
- Рубцова
Анна Владимировна* – доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
- Руденко
Татьяна Борисовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: rudenko19621962@mail.ru
- Руднева
Вероника Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики, Таганрогский институт имени А.П. Чехова. E-mail: akchinorev@yandex.ru
- Самохина
Елена Владимировна* – аспирант кафедры педагогики, ассистент кафедры педагогики дошкольного образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: hsamohina@mail.ru
- Сахарчук
Елена Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: profsah@yandex.ru
- Скрябина
Ольга Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Сысоева
Юлия Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: sysoevajulia@mail.ru
- Терещенкова
Виктория Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Московский университет «Синергия». E-mail: tereshenckowa.viktoria@yandex.ru
- Третьякова
Юлия Игоревна* – E-mail: Yulya.tretyakova007@gmail.com
- Фетисов
Александр Сергеевич* – доктор педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: asfet-2011@mail.ru
- Шевцова
Мария Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка. Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: shevmar@rambler.ru
- Шишкина
Ольга Владимировна* – ведущий специалист по учебно-методической работе отдела регионального взаимодействия, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

*Шкурат
Лилия Сергеевна*

– кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. E-mail: sh.lilia.s@yandex.ru

*Шубина
Анна Сергеевна*

– кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: shubina-as@yandex.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- | | |
|-------------------------------|---|
| <i>Aleksandr Fetisov</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: asfet-2011@mail.ru |
| <i>Aleksey Prichinin</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Technological and Professional Education, Udmurt State University, E-mail: aleksej-prichinin@yandex.ru |
| <i>Alesya Logunova</i> | – Post Graduate Student, Senior Lecturer, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, E-mail: alesyalogunova@mail.ru |
| <i>Alina Kuzkina</i> | – Senior Lecturer, Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov, E-mail: Alinakuzka0909@gmail.com |
| <i>Anna Beznebeeva</i> | – PhD (Economics), Associate Professor, Volgograd State Physical Education Academy. |
| <i>Anna Mezentseva</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Sevastopol State University, E-mail: anna87-05.86@mail.ru |
| <i>Anna Rubtsova</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. |
| <i>Anna Shubina</i> | – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: shubina-as@yandex.ru |
| <i>Darya Barkova</i> | – E-mail: barkovadv@gmail.com |
| <i>Ekaterina Kudryavtseva</i> | – PhD (Pedagogy), Academic Adviser of International Networking Laboratory “Innovative Technologies in the Sphere of Multicultural Education”, Kazan Federal University, E-mail: ekoudrjavtseva@yahoo.de |
| <i>Elena Konopkina</i> | – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, E-mail: konopkina2012@mail.ru |
| <i>Elena Saharchuk</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: profsah@yandex.ru |
| <i>Elena Samokhina</i> | – Post Graduate Student, Department of Pedagogy; Assistant, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: hsamohina@mail.ru |
| <i>Ilya Kunevich</i> | – Post Graduate Student, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: manjapang@gmail.com |
| <i>Irina Dolinina</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Perm State National Research University, E-mail: aleksej-prichinin@yandex.ru |

- Larisa Bubekova* – PhD (Philology), Head of International Networking Laboratory “Innovative Technologies in the Sphere of Multicultural Education”, Kazan Federal University, E-mail: bular@yandex.ru
- Larisa Zharavina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: zharavinal@mail.ru
- Liliya Shkurat* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, E-mail: sh.lilia.s@yandex.ru
- Margarita Loginova* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Linguodidactics of the Russian Language as a Foreign Language and Bilingualism, Moscow Pedagogical State University.
- Marina Nikolaeva* – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Head of the Scientific and Methodological Support Center of Teaching Staff, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nikolaeva-m1@mail.ru
- Mariya Shevtsova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: shevmar@rambler.ru
- Nadezhda Tskha* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Linguodidactics of the Russian Language as a Foreign Language and Bilingualism, Moscow Pedagogical State University, E-mail: ne.tckha@mpgu.su
- Natalya Borodina* – Associate Professor, Department of Russian and Foreign Languages, The Far Eastern State Technical Fisheries University, E-mail: ya.olontseva@yandex.ru
- Natalya Kuzmenkova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Moscow University “Synergy”, E-mail: nkpgu@mail.ru
- Olga Machekhina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Moscow University “Synergy”, E-mail: olga_machekhina@mail.ru
- Olga Shishkina* – Teaching and Learning Leading Specialist of the Department of Regional Cooperation, Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Olga Skryabina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Snezhana Ogay* – Assistant, Department of National History and Regional History Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Sofya Petrenko* – Post Graduate Student, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: sofya.petrenko@mail.ru
- Svetlana Aranova* – Advanced PhD (Pedagogy), Leading Research Scientist, the Herzen State Pedagogical University of Russia, Scientific-Research Institute of Pedagogical Problems of Education, E-mail: svet-aranova@yandex.ru

<i>Svetlana Bredikhina</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Blagoveschensk State Pedagogical University, E-mail: bredihina-sveta@mail.ru
<i>Tamara Basangova</i>	– Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, E-mail: Basangova49@yandex.ru
<i>Tatyana Aleksandrova</i>	– PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Saratov State Law Academy, E-mail: taleandrova503@yandex.ru
<i>Tatyana Danilina</i>	– Senior Lecturer, Smolensk State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, E-mail: romashka.atv@yandex.ru
<i>Tatyana Gusakova</i>	– Teaching and Learning Specialist, Volgograd State Physical Education Academy, E-mail: T_gusakova_T@mail.ru
<i>Tatyana Pokusaeva</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: tatyanaonline@rambler.ru
<i>Tatyana Rudenko</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: rudenko19621962@mail.ru
<i>Valeriy Mostovskiy</i>	– Teacher of History, Municipal General Education Institution "Lyceum №5 named after Yu.A. Gagarin Central district of Volgograd", E-mail: vvm-history@yandex.ru
<i>Vera Merkur'yeva</i>	– PhD (History), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: merkuvera@yandex.ru
<i>Veronika Rudneva</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of General Pedagogy, Taganrog Institute named after A.P. Chehov, E-mail: akchinorev@yandex.ru
<i>Victoriya Tereshchenkova</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Moscow University "Synergy", E-mail: tereshenckowa.viktoria@yandex.ru
<i>Yuliya Ponomareva</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: 29jialu@gmail.com
<i>Yuliya Sysoeva</i>	– PhD (Philology), Associate Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: sysoevajulia@mail.ru
<i>Yuliya Tretyakova</i>	– E-mail: Yulya.tretyakova007@gmail.com



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. Воркачёв, 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. Пурышева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

А.Н. Сергеев, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

Т.К. Смыковская, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р фил. наук, проф.

В.П. Тарантей, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

А.П. Тряпицына, академик. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ,
д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy Chief Editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Dagmar Berge-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