



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№5 (208)
2026



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№5 (208)

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, ИСТОРИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ГРАЧЕВ К.Ю. Целостный подход в образовании: история
становления и современное состояние..... 4

БУБЕНЧИКОВА А.В. Тренды и перспективы цифровой
трансформации образования.....10

МИШАКОВА А.Н. Основные направления российско-ки-
тайского сотрудничества в педагогической теории и прак-
тике (начало XX – первая четверть XXI века)19

ВОЗНЕНКО О.А. Климат ошибки в образовательной среде:
теоретический анализ и перспективы внедрения.....26

АКУЛОВИЧ И.А., ВАСИЛЬЕВА О.О., ВЕРМИНЕНКО Ю.В.,
ЗВЕРЕВ С.Э., КОЛЕСНИКОВА Д.А. Анализ элементов
информационного поля, формирующих репутацию РГПУ
им. А.И. Герцена.....33

ХАЗОВА С.А., ХРАПОВ С.А., НЕСТЕРОВ Ю.В. Аксиоло-
гические основы воспитания конкурентной культуры
личности в системе образования43

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

САХАРЧУК Е.И., СМЫКОВСКАЯ Т.К., КОВАЛЬ М.А.
Содержательные и процессуальные аспекты использо-
вания онлайн-доски при обучении будущих учителей
математики решению контекстных задач по дисциплине
«Элементарная математика»50

СЕЛЮТИНА Л.В. Рефлексия как условие профессиональ-
но-личностного развития педагога в постдипломный
период.....56

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. Воркачëв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
О.А. Дмитриева
Л.В. Жаравина
А.Е. Жумабаева (Казахстан)

В.В. Зайцев
В.О. Зинченко
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
С.В. Куликова
М.В. Николаева
С.Г. Новиков
Н.С. Пурьшева
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
В.П. Тарантей (Беларусь)
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
Цзиньлин Ван (КНР)
В.Г. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет

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

СЛЕПЕНКОВА Е.А., ФЕФЕЛОВА О.Е. Формирование методологической культуры будущего учителя в процессе изучения педагогических дисциплин64

ХРАМОВА Е.Б., ЧИЖИКОВА С.Н. Ключевые компоненты проектной деятельности студентов сельскохозяйственного вуза в процессе изучения иностранного языка в рамках аксиологического подхода.....73

ВОРОБЬЕВ А.Е., КООЛЬ О.А., МУЛЛИНОВА Т.А. Развитие профессиональной компетенции специалистов в области военного перевода82

РЭМ П.А. Структура и условия профессионального саморазвития учителя (на примере особенностей работы с младшими подростками).....87

ТЕРМЫШЕВА Е.Н. Анализ оценок студентами и преподавателями путей и результатов формирования общекультурной компетенции в техническом вузе95

МАКАРОВА И.А., КОРОТКОВА А.А. Вожатый в детском лагере: формирование готовности к разрешению трудных ситуаций на основе кейс-метода..... 105

ФЕТИСОВ А.С., КУДИНОВА Ю.В. Оценка профессионально важных качеств будущих советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями как основа профессиональной переподготовки..... 115

ЧЖАН ЯН. Междисциплинарный подход к проектированию учебных программ для подготовки турспециалистов в Китае..... 122

ИНЬКОВА М.Д. Результаты апробации модели и педагогических условий развития системно-познавательного кругозора студентов бакалавриата в цифровой образовательной среде..... 128

НЕДОГИБЧЕНКО Л.О., БЫЧКОВА Е.Ю. Структурно-содержательная модель активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов средствами дидактической игры 137

САЛОВ И.С. Актуальность вопроса проектно-творческой деятельности как формы эстетического воспитания студенческого театра..... 146



БАДИЧ В.В. Школьные сообщества: сущность, признаки, классификация 153

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
22.06.2026.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 24,1
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 №22/06/1

Выход в свет
10.07.2026.

Цена свободная

12+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2026

КРИВОШЕЕНКО Г.А. «Рассказы по истории СССР» и
историческая память советских школьников: сравни-
тельный анализ учебников 1976 и 1990 годов издания 161

ЛИХАНОВА Н.В. Родительское восприятие детского бан-
кинга как инструмента развития финансовой грамотнос-
ти дошкольников 168

БУРЦЕВА А.В., РЫЖКОВА И.В. Организация культуро-
творческой среды на современном уроке: речевые страте-
гии и тактики учителя 177

ЖАДАЕВ Ю.А., ЖАДАЕВА А.В., СЕЛЕЗНЕВ В.А. Со-
временная образовательная инфраструктура как условие
реализации стратегического партнерства «школа-вуз» 186

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

ЕМЕЛЬЯНОВА Я.Б. Влияние личностных факторов на
реализацию педагогической автономности студентов-
переводчиков продвинутого уровня 191

ЮАНЬ ДУНБИНЬ. К вопросу о формировании межкультур-
ной компетентности у будущих переводчиков китайского
языка 198

ЧЖОУ ЛИНЬ, ФЕДОТОВА Н.Л. Этнометодический аспект
в аудиовизуальном курсе по русскому языку для китай-
ских обучающихся (уровень А2) 203

МАКСИМЕНКО А.А. Нарративный компонент в образо-
вательном процессе: формирование коммуникативных
навыков 212

КОЖАНОВА Н.В. Участие одаренных детей в олимпиадах
по иностранному языку как эффективный способ развития
их способностей 219

Сведения об авторах 226

Information about authors 230

Состав редакционной коллегии 234

Состав научно-редакционного совета 235

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ, ИСТОРИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

К.Ю. ГРАЧЕВ
Волгоград

ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Раскрыт потенциал целостного подхода как методологического регулятива педагогических исследований. Целостный подход рассматривается как метаподход. Описаны этапы его становления от античности до современности и атрибутивные свойства. Отмечены терминологическая размытость и риторическое использование холизма. Герменевтика предложена как инструмент целостного познания. Сделан вывод о необходимости его операционализации.



Ключевые слова: целостный подход, холизм, метаподход, педагогическое исследование, история образования, герменевтика, методология.

В настоящее время педагогические исследования сталкиваются с целым рядом проблем, которые обусловлены как современным состоянием науки, так и процессами, наблюдающимися в образовательной практике. Условно их можно объединить в три большие группы:

1. Проблемы методологического характера. Исследование образовательных процессов в современном мире требует привлечения знаний и методов из различных областей науки. Комплексность и мультидисциплинарность становятся основным принципом педагогического исследования. Возникают трудности с объединением подходов и методов различных научных дисциплин в одном исследовании. Например, интеграция педагогики, психологии, философии, социологии и других наук, с одной стороны, требует тщательного согласования и понимания специфики каждой области, а с другой – должна обеспечивать научное понимание единого целостного объекта во всем многообразии его проявлений, отраженное при этом в терминах и понятиях педагогической науки.

2. Проблемы теоретического характера. При концептуальном обосновании направлений и принципов развития образовательных систем возникает необходимость в определении места и роли философского, педагогического, психологического, социологического знания в этом обосновании, а также формирования на этой основе единой непротиворечивой теоретической системы. Важно учитывать различия между глобальными, общероссийскими, региональными и локальными интересами и условиями при разработке образовательных систем. Это создает дополнительные сложности, поскольку необходимо находить баланс между универсальностью и уникальностью каждого конкретного случая.

3. Проблемы практического плана. Современной образовательной практике требуются эффективные методические системы, обеспечивающие высокое качество образования. От сегодняшних выпускников требуется успешная адаптация к современным условиям рынка труда и социальной жизни. Не последнее место в реализации этих целей занимает развитие творческих способностей и критического мышления учащихся, которое невозможно без использования комплексных средств, технологий, строящихся

на мультидисциплинарной основе и учитывающих влияние семьи, школы и общества на формирование личности ребенка, подростка или юноши.

Таким образом, современные педагогические исследования сталкиваются с целым классом сложных задач, решение которых требует целостного, междисциплинарного подхода, глубокого понимания теории и практики, а также постоянного мониторинга изменений в обществе и науке. Решение этих задач в настоящее время происходит в большинстве случаев экстенсивным путем, когда в процессе объединения различных научных областей в рамках одного педагогического исследования заявляется реализация множества методологических подходов, зачастую трудно сводимых в единую научную парадигму, либо претендующих на статус «новых педагогик» (педагогика сотрудничества, музейная педагогика, педагогика арт-терапии и т.п.).

Цель работы – раскрыть потенциал целостного подхода в изучении проблем современного образования с учетом его генезиса и эволюции. Таким образом, перед нами стоит задача показать, что целостный подход предоставляет исследователю инструментарий, при помощи которого он гарантированно может получать необходимый научный результат.

Проблема исследования теоретико-методологических основ целостного учебно-воспитательного процесса в отечественной педагогической науке активно рассматривалась различными исследователями и целыми научными школами в 70–90-х годах XX века (исследования Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова, В.С. Ильина, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, В.А. Сластенина и др.). Основной акцент в этих работах делался на изучении целостных свойств учебно-воспитательного процесса, его структурных связей, особенностей применения педагогических средств. При этом недостаточно внимания, на наш взгляд, уделялось уяснению сущности и научному анализу истории становления целостного подхода к исследованию, проектированию и конструированию педагогических объектов, явлений и процессов. До настоящего времени нет единства в определении целостного подхода в образовании. Наиболее емким и точным нам видится понимание целостного подхода, предложенное Н.К. Сергеевым, который представлял его как метаподход, систему методологических регулятивов по отношению к иным подходам, применяемым при исследовании педагогических объектов и явлений (личностному, деятельностному, системному и т.д.) [6].

Усилиями исследователей волгоградской научно-педагогической школы, опирающейся на идеи В.С. Ильина, выведен ряд параметров (свойств) педагогического процесса, по которым определяется степень его целостности. К таким свойствам относятся: функциональные (например, свойство педагогического процесса возбуждать высокую активность основных структурных компонентов личности в их единстве), структурные (например, взаимосвязь целей педагогического процесса – средств их достижения – полученного результата), единства компонентов процесса (например, согласованность, единство побудительной и исполнительской функций процесса формирования личности ребенка), способность процесса к самодвижению, саморазвитию (например, развитие осознания полезности организуемой деятельности, интереса к ней) [4]. Исходя из данных атрибутивных характеристик целостного подхода и его объекта, кратко охарактеризуем его эволюцию в истории образования и педагогической мысли.

Как известно, обобщенный способ познания мира (тип научной рациональности) время от времени менялся. В соответствии с этими сменами выделяют классический, неклассический и постнеклассический типы научной рациональности. Прослеживается закономерность в соответствии педагогических парадигм постоянно развивающимся типам научной рациональности (М.П. Карпенко, В.Н. Помогайбин [5]). С учетом сказанного нам представляется, что целостный подход в образовательной практике и педагогической науке также проходил несколько этапов своего становления. На каждом из этих этапов в педагогическом процессе можно отметить присутствие всех основных целостных свойств, приведенных выше, но при этом происходило и некоторое прираще-

ние в плане новых идей, средств, методов реализации. Целостный подход на каждом из исторических этапов его развития, на наш взгляд, следует рассматривать, как минимум, в трех аспектах: онтологическом, гносеологическом и аксиологическом.

Первым этапом является зарождение педагогических традиций в античной, прежде всего, греческой педагогике. Ориентация на гармоничное развитие подрастающего человека в онтологическом плане породила целостный педагогический процесс, известный нам как афинская, спартанская и прочие системы воспитания. В то же время существующие педагогические системы вызвали интерес у современников, прежде всего, у ученых-философов. Труды Ксенофонта («Киропедия», «Воспоминание о Сократе»), Платона («Государство», «Законы»), Аристотеля («О душе», «Политика», «Этика») и др. отражают гносеологический аспект целостного подхода на данном этапе его становления. Аксиологический аспект складывался на основе рефлексии педагогами и философами существующей педагогической действительности, педагогического опыта предшествующих поколений, а также поиска образовательного идеала. В основе такой модели была вера в природосообразность, детерминированность человеческого бытия силами природы. Идеалу образованного человека соответствовала гармония в нем мудрости и нравственности, единство духа и тела. Окончательно сложившимся аксиологический аспект целостного подхода можно считать уже в эпоху Древнего Рима, когда именно идеалы греческой образованности принимались за эталон. Таким образом, античная или классическая форма целостного подхода переживала свое становление в период от начала оформления древнегреческих систем воспитания в VIII–IV вв. до н.э. и окончательно сложилась к I в. до н.э. – I в. н.э.

Следующим этапом в становлении целостного подхода в образовании можно считать период, охватывающий зарождение и расцвет эпох Возрождения, Реформации и Контрреформации, а также век Просвещения, то есть XIV–XVIII вв. Источником этого развития послужило переосмысление античного наследия как культурной ценности, которую необходимо возродить. Аксиологический аспект, на наш взгляд, является определяющим на данном этапе развития целостного подхода в образовании, поскольку именно в попытках воссоздать античные идеалы образования оформлялись педагогические системы, обладающие свойствами целостности. Педагогические системы Г. Бюде, П. Рамуса, Р. Агриколы, В. да Фельтре, Я.А. Коменского и др. являют собой онтологический аспект целостного подхода в образовании на данном этапе его становления. Гносеологический аспект целостного подхода представлен трудами М. Монтеня, Д. Локка, К.А. Гельвеция, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо и др.

Третий этап в становлении целостного подхода в образовании охватывает период конца XIX – начала XXI вв. Начало его связано с деятельностью таких выдающихся педагогов, как И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герbart, А.В. Дистервег и др. Несмотря на то, что многие из этих педагогов реализовывали свои авторские педагогические системы (онтологический аспект), начинали они все же с критического осмысления педагогических и философских идей предшествующего периода, что отражает гносеологический аспект целостного подхода в образовании, являющийся, на наш взгляд, ведущим на данном этапе его становления. Как и на предыдущих этапах, аксиологический аспект представлен попытками воссоздания основных ценностей образования в новых условиях.

В последние годы (начиная с середины 90-х годов XX столетия) с переосмыслением эволюционного пути Человечества, появлением междисциплинарных теорий, таких как синергетика и системология, предлагающих новое видение существующего миропорядка, целостный подход в образовании, на наш взгляд, вышел на новые рубежи своего развития. Именно единство онтологического (который проявляется, в частности, в успешной реализации инновационной педагогической практики), гносеологического (реализуемого усилиями ученых) и аксиологического (все более проявляющегося в переосмыслении ценностей образования в общественном сознании) аспектов обеспечива-

ет условия для дальнейшего развития целостного подхода к исследованию, проектированию и конструированию педагогических систем.

Итак, целостный подход в его нынешней научно-педагогической интерпретации, являющийся итогом целой череды исследований, ориентирует ученого на рассмотрение педагогического процесса, обладающего свойством целостности. Однако сам процесс исследования, выявляющий, конкретизирующий, обосновывающий упомянутые целостные свойства, практически не рассматривался с позиций целостного подхода. Считалось, что сам факт реализации научного поиска предполагает целостность последнего [3]. Анализ публикаций последних лет, посвященных проблеме качества научно-исследовательских работ в педагогической сфере, на наш взгляд, доказывает обратное.

Традиционно в качестве ключевой «единицы» анализа с позиций целостного подхода выступает педагогический процесс. Именно его принято рассматривать в качестве того неизменного субстрата, который лежит в основе педагогического взаимодействия. В этой связи появляется множество теорий целостного педагогического процесса, в той или иной степени претендующих на универсальность. Описательная способность таких теорий в большой степени зависит от исследовательского потенциала их авторов, научной интуиции, таланта ученого и в значительно меньшей степени – от методологии, применяемой в процессе создания. Это объясняется недостаточной разработанностью последней. Действительно, мы часто встречаем упоминания о целостном подходе, его идеях или ключевых положениях, но в чем именно состоят эти идеи и положения, чаще всего остается непонятным. В лучшем случае авторы перечисляют некоторые позиции системного подхода или производных от него теорий. В конечном итоге такое приращение целостного подхода завершается характеристикой педагогического процесса как единства обучения, воспитания и развития; взаимосвязи компонентов; взаимодействия, обогащающего всех участвующих в нем субъектов. За основу характеристики целостности берется одна или несколько «системных» категорий (единство, связь, взаимодействие), а обладающий ими процесс объявляется целостным. Расплывчатость определения усугубляется его «расползанием» за счет добавления дополнительных элементов в само название: интегративно-целостный, гуманитарно-целостный, целостно-интегрированный и т.п.

В западной научной традиции наблюдается аналогичная картина: целостный подход (holistic approach) часто упоминается в исследованиях, но чаще всего как риторический прием для придания «солидности» рассматриваемому явлению или процессу. Исследователи из Канады (С. Полкинхорн) и Австралии (Л.М. Гивен), характеризуя ситуацию с исследованиями в библиотечной и информационной науке, выделяют семантический, смысловой и содержательный холизм, преобладающие в науках о языке и мышлении, а также методологический и онтологический холизм, наблюдающиеся в социальных науках [8]. Исследователь из Индии (С. Моллик), характеризуя возможности целостного подхода в реализации естественнонаучного образования, выделяет натуралистический, конструктивистский и коннекционистский целостный подход [7]. Глубокий анализ сущности целостного подхода осуществлен исследовательским коллективом из Сербии и Румынии. Г. Савою, В. Торнянски и М. Чуданов выделяют 5 вариантов применения холистического подхода: методологический холизм, семантический холизм, эпистемологический или подтверждающий холизм, умеренный холизм (семантический молекуляризм). Целостный подход в образовании они определяют как форму прикладной теории гештальта, противопоставленной бихевиоризму, предполагающей, что только после глубокого понимания целостности цели обучения учащиеся могут открывать отношения между объектами и всей системой [9].

Таким образом, можно констатировать отсутствие единства даже в самом определении целостного подхода и его сущностных характеристик.

Ключевым моментом, касающимся реализации целостного подхода в образовании, на наш взгляд, является подбор научно-исследовательского инструментария, то есть тех

методов и средств познания, которые позволили бы адекватно и целостно отразить предмет педагогики как науки, а также методов и средств проектирования и конструирования образования как сферы практической деятельности. Одному из основоположников герменевтики (Вильгельму Дильтею) принадлежит мысль, что интерпретация и понимание находятся в основе всех наук, базирующихся на истолковании текстов, поэтому именно герменевтика может служить всеобщей методологией гуманитарного знания.

В этой связи мы можем предположить, что раз предмет педагогики как науки гуманитарен по своей сути, то и методология его познания должна быть максимально приближена к гуманитарной. В результате этого считаем, что ведущим, основополагающим инструментарием научно-педагогического исследования должны быть гуманитарные методы. Такие методы, как интерпретация, понимание, реконструкция, контекстуализация, деконструкция, переживание и экспликация, могут быть не менее продуктивны, с исследовательской точки зрения, чем наблюдение, измерение, теоретический анализ или мысленный эксперимент.

Более того, именно методология гуманитарного познания, возможно, может дать ключ к более глубокому (полному) пониманию сущности педагогических явлений. Так понимание у В. Дильтея – это постижение духа другого человека, его внутреннего текстового мира; в его концепции текст является не субъектно-объектным комплексом, а духовно-жизненным единством [1, с. 63]. Согласно Х.-Г. Гадамеру, понимание – это герменевтический круг, суть которого заключается в правиле, выработанном еще античной риторикой: «целое следует понимать, исходя из частного, а частное, – исходя из целого. <...> Процесс понимания постоянно переходит от целого к части и обратно к целому. Задача состоит в том, чтобы концентрическими кругами расширить единство понятого смысла» [2, с. 345].

Проведенный анализ показывает, что целостный подход в образовании прошел длительный путь становления – от античных систем гармоничного воспитания до современных междисциплинарных концепций. На каждом историческом этапе он реализовывался в единстве онтологического, гносеологического и аксиологического аспектов, что подтверждает его статус не как временного методологического приема, а как фундаментального принципа познания педагогической действительности. Понимание целостного подхода как метаподхода, регулирующего применение иных исследовательских стратегий, позволяет рассматривать его в качестве универсальной методологической рамки для изучения сложных, многомерных педагогических объектов.

Вместе с тем проведенное исследование обнаруживает и ключевую проблему, препятствующую продуктивной реализации этого потенциала. Современное состояние целостного подхода характеризуется отсутствием единства в дефинициях, терминологическим «расползанием» и недостаточной разработанностью конкретных исследовательских процедур. В результате его применение зачастую сводится к риторическому цитированию или декларативному перечислению «системных» категорий, что не обеспечивает прироста нового научного знания. Таким образом, налицо разрыв между признанием эвристической ценности подхода и отсутствием инструмента, позволяющего корректно встроить его в практику конкретного педагогического исследования.

Для преодоления этого разрыва необходима операционализация целостного подхода – перевод его общетеоретических положений в конкретный исследовательский алгоритм. При этом методологической основой такого алгоритма, адекватной гуманитарной природе педагогики, способна выступить герменевтическая традиция с ее вниманием к циклическому движению от целого к части и наоборот. Перспективу нашего дальнейшего исследования составляет решение этой задачи – построение алгоритма, позволяющего исследователю без эклектики и терминологической путаницы реализовать целостный подход при изучении педагогических проблем.

Список литературы

1. Апаева А.Ю. История герменевтики от Шлейермахера до Гадамера // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия: Философия. Религиоведение. 2013. №11(112). С. 60–71.
2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М., 1988.
3. Грачев К.Ю. Личность в контексте целостного процесса педагогического исследования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. №9(53). С. 20–23.
4. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1984.
5. Карпенко М.П., Помогайбин В.Н. К вопросу о становлении новой педагогической парадигмы и ее технологическом обеспечении // Школьные технологии. 1999. №1-2. С. 3–9.
6. Сергеев Н.К. Целостный подход в системе методологических регулятивов педагогического исследования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2004. №1. С. 12–16.
7. Mollick S. Holistic Approach of Science Education / Steven Mollick // International Journal of Advanced Research in Electrical, Electronics and Instrumentation Engineering. 2021. Vol. 7. №1. P. 1050–1060.
8. Polkinghorne S., Given L.M. Holistic Information Research: From Rhetoric to Paradigm // Journal of the Association for Information Science and Technology. 2021. Vol. 72. P. 1261–1271.
9. Savoiu G., Čudanov M., Tornjanski V. Does the holistic approach constitute a realistic and possible option for a future of profound human knowledge and for a modern scientific research? // Preprint. 2023. №2. P. 3–10.

* * *

1. Apaeva A.Yu. Istoriya germeneytiki ot Shlejermahera do Gadamera // Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Religiovedenie. 2013. №11(112). S. 60–71.
2. Gadamer H.-G. Istina i metod: osnovy filosofskoj germeneytiki. M., 1988.
3. Grachev K.Yu. Lichnost' v kontekste celostnogo processa pedagogicheskogo issledovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2010. №9(53). S. 20–23.
4. Il'in V.S. Formirovanie lichnosti shkol'nika (celostnyj process). M., 1984.
5. Karpenko M.P., Pomogajbin V.N. K voprosu o stanovlenii novej pedagogicheskoy paradigmy i ee tekhnologicheskom obespechenii // Shkol'nye tekhnologii. 1999. №1-2. S. 3–9.
6. Sergeev N.K. Celostnyj podhod v sisteme metodologicheskikh regulyativov pedagogicheskogo issledovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2004. №1. S. 12–16.



Holistic approach in education: the history of establishment and modern state

The potential of holistic approach as a methodological regulation of pedagogical research is revealed. The holistic approach is considered as a meta-approach. The stages of its establishment from the ancient world till the modern times and the attributive qualities are described. There are emphasized the terminological blur and the rhetorical usage of holism. Hermeneutics is suggested as the tool of holistic cognition. It is concluded about the necessity of its operationalization.

Keywords: *holistic approach, holism, meta-approach, pedagogical research, history of education, hermeneutics, methodology.*

(Статья поступила в редакцию 07.03.2026)

ТРЕНДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются ключевые тренды и перспективы цифровой трансформации образования, анализируются их влияния на педагогические парадигмы современной практики и образовательные результаты, что дает полное понимание их сущности, а также помогает определить сферы их дальнейшего использования. Описываются ключевые и общие преимущества каждого тренда цифровой трансформации. На основе собственного опыта преподавания определяются возможные риски и ограничения описанных трендов.



Ключевые слова: *цифровая трансформация образования, EdTech, персонализированное обучение, онлайн-образование, MOOC, социально-эмоциональное обучение, блокчейн в образовании.*

Опираясь на определение глобальной цифровой трансформации (далее – ГЦТ) от министерства развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации [10], где под ГЦТ понимается процесс, отражающий переход отрасли из одного технологического уклада в иной посредством повсеместного использования цифровых и информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) с целью повышения уровня ее эффективности и конкурентоспособности, мы можем определить цифровую трансформацию образования как процесс перехода сферы образования к повсеместному использованию ИКТ с целью глобализации образования, повышения уровня конкурентоспособности, а также совершенствованию уровня отечественного и зарубежного образования. Таким образом, цифровая трансформация образования обусловлена, в первую очередь, стремительным переходом к онлайн-форматам взаимодействия в связи с пандемией COVID-19, ведь именно глобальный лок-даун выступил катализатором цифровой трансформации, вынудив образовательные учреждения экстренно переходить на онлайн-форматы. По данным ЮНЕСКО [15], в 2020 году более 1,5 млрд учащихся были затронуты временным закрытием образовательных организаций, повлекшим за собой ускорение внедрения цифровых решений в 90% стран мира, что впоследствии становится одним из ключевых векторов модернизации учебных систем в условиях стремительной технологической эволюции современной действительности. Важно отметить, что данный процесс выходит за рамки просто внедрения IT-технологий в процессы системы образования, он предполагает глобальную и фундаментальную реконструкцию педагогических подходов, а также систем взаимодействия всех стейкхолдеров образовательного процесса. Таким образом, актуальность темы обусловлена рядом взаимосвязанных факторов, таких как стремительное развитие цифровой экономики и требований рынка труда, где конкурентоспособным становится специалист, который владеет цифровыми компетенциями. По данным Coursera [17], к 2030 году практически 85% новых рабочих мест будут требовать достаточный уровень владения цифровыми технологиями, и образованию необходимо адаптироваться к таким требованиям. Еще одним актуальным аспектом цифровой глобальной трансформации является глобализация возможности получения образования, поскольку цифровые технологии полностью стирают географические барьеры, все больше обучающихся получают доступ к ведущим мировым образовательным платформам известнейших мировых университетов, таким как Coursera, edX, «Открытое образование».

Согласно постановлению Правительства РФ от 16 ноября 2020 г. №1836 «О государственной информационной системе “Современная цифровая образовательная среда”» [9], возникает ряд вызовов, обусловленных изменением запросов обучающихся в связи со стремительным развитием технологий. Новому поколению цифровых пользователей становится недостаточно традиционных методов обучения, и они ожидают от образования внедрения интерактивности, персонализации и мгновенной обратной связи, а развитие искусственного интеллекта, виртуальной реальности и больших данных создает принципиально новые возможности для получения образования.

Собственный опыт преподавания, глубокое изучение наработок Д.В. Новоселовой [5], Е. Гавриловой [1], Е.И. Степанюк [6], Е.С. Кулагиной [3], Е.Ю. Филимона [12], Н.Ю. Фоминых [13; 14] позволили выделить следующие значимые тренды глобальной цифровой трансформации образования: массовые открытые онлайн-курсы (далее – MOOC), персонализация образовательных траекторий с помощью искусственного интеллекта (ИИ), геймификация и иммерсивность процесса обучения, большие данные и аналитика, смешанные форматы обучения, микрообучение и мобильные технологии, блокчейн и социально-эмоциональное обучение.

С расширением масштаба дистанционного образования растет и популярность *массовых открытых онлайн-курсов*, что обеспечивает обучающимся мгновенный дистанционный доступ к учебным дисциплинам отечественных и зарубежных образовательных организаций. Массовый открытый онлайн-курс, по определению Ю.Р. Петковой [7, с. 199–204], (MOOC – Massive Open Online Courses) – это цифровые образовательные технологии, предоставляющие дистанционный доступ к разработанному университетом или компанией образовательному курсу. Ключевыми преимуществами данного тренда цифровой трансформации образования является масштабируемость, что позволяет сразу большому количеству слушателей по всему миру одновременно получать образование; разнообразие, ведь MOOC дает возможность подобрать дисциплины от гуманитарных до технических; гибкость и мобильность, что позволяет слушателям осваивать дисциплину асинхронно, в своем персональном темпе. Наиболее известными отечественными платформами MOOC являются «Открытое образование», Stepik, «Лекториум», Eduardo Studio, в то время как зарубежные MOOC представлены на платформах Coursera, edX, Future Learn.

Еще одним трендом цифровой трансформации образования является *персонализация обучения с помощью искусственного интеллекта*. ИИ-алгоритмы помогают анализировать данные об успеваемости слушателей, стиле обучения и основных интересах обучающихся, что позволяет сформировать или трансформировать индивидуальные образовательные траектории [16]. Активный сбор таких данных, как активность на платформе, результаты тестов, а также время выполнения заданий, позволяет полностью трансформировать курс под индивидуальные особенности слушателя. Еще одним ключевым преимуществом использования ИИ-алгоритмов является не только подробный анализ «сильных» и «слабых» мест, выявляя закономерности и адаптируя уровень сложности заданий, подбирая персонализированные рекомендации по материалам курса, но и возможность прогнозирования успешности завершения курса. Удачными примерами таких ИИ-решений можно считать Knewton – платформа для адаптивного обучения с возможностью подключения к системе управления обучением (Learning Management System – LMS), что позволяет полностью персонализировать обучение под требования конкретного обучающегося; «Цифровой помощник учителя» – российская разработка федерального института цифровой трансформации в сфере образования для автоматизации различных процессов, таких как подготовка к аттестации, автоматической проверке тестов и эссе, выявление и анализ типичных ошибок, корректировка занятий, создание профессионального портфолио, а также поиск подходящих курсов и образовательных программ.

Геймификация и иммерсивные технологии позволяют повысить вовлеченность аудитории и эффективность обучения. Формами геймификации в процессе цифровой трансформации образования можно считать интерактивные викторины, онлайн-доски достижений, динамические рейтинги и квесты. Применение дополненной и виртуальной реальностей в процессе обучения также положительно влияет на вовлеченность и заинтересованность аудитории, так как позволяет использовать виртуальные лаборатории на занятиях по химии и физике, применять анатомические трехмерные модели в ходе изучения медицинских специальностей, стать участником исторической реконструкции или применять языковые практики в симуляциях, развивая коммуникативные навыки. Отмечается, что усвоение учебного материала повышается на 75% по сравнению с традиционными методами обучения [4].

Переход к цифровым журналам, дневникам и балльно-рейтинговым ведомостям студентов также является еще одним успешным примером цифровой трансформации образования, который реализовывает сбор и анализ данных об образовательном процессе для принятия ряда управленческих решений. Примером использования такого тренда цифровой трансформации, как *большие данные и аналитика* в образовании, служат LMS-платформы (Moodle, Blackboard) и мобильные приложения. Это дает возможность проводить мониторинг успеваемости и прогресса учащихся, анализировать вовлеченность, отслеживая время, проведенное на платформе, учитывая активность слушателей и эффективность применяемых методик. Одним из преимуществ данного тренда является оперативный анализ риска отсева студентов и своевременное вмешательство в образовательный процесс с целью корректировки образовательных траекторий и повышения удержания фокуса обучающихся.

Для оптимизации образовательных процессов современное педагогическое сообщество зачастую использует *смешанное обучение*, комбинируя очные и онлайн-занятия. Такой практико-ориентированный формат позволяет изучать теоретические знания онлайн и осваивать практические навыки очно, что значительно повышает успеваемость. Согласно исследованию А.Ю. Уварова, гибридное обучение эффективно, а ротационная модель данного тренда позволяет не только персонализировать темп обучение, но и повысить навыки самоорганизации обучающихся, используя методы тайм-менеджмента [11].

Однако важно отметить, что не только глобальная цифровизация является двигателем трансформации образования, но и современные особенности психо-эмоционального развития общества, так как новое поколение цифровых пользователей – основная целевая аудитория образования. Таким образом, тренд с микрообучением в последнее время набирает обороты. Преимуществом данного тренда можно считать сокращение сроков освоения навыков за счет фокусировки на конкретных компетенциях, а основными формами микрообучения являются мобильные приложения, мини-тесты, подкасты, видео- и аудиоуроки, интерактивные карточки.

Блокчейн в образовании – тренд, который набирает популярность в последние несколько лет. Это обусловлено глобальной цифровой трансформацией экономики в целом. Под блокчейном в образовании подразумевается технология, обеспечивающая хранение и верификацию академических достижений (дипломы, сертификаты и другие данные) в защищенной децентрализованной системе, которая обеспечивает неизменяемость данных, прозрачность и контроль над информацией. Основным направлением применения блокчейна является создание цифровых дипломов и сертификатов, которые невозможно подделать, так как каждый документ получает уникальный идентификатор, хранящийся в блокчейне, что упрощает проверку подлинности документов всеми заинтересованными сторонами, управление идентификацией студентов, при которой каждый обучающийся получает доступ к образовательным ресурсам, пропускным

системам, а также позволяет слушателям самостоятельно контролировать доступ к их данным.

Следующим направлением блокчейна является создание индивидуального образовательного профиля для фиксации не только дипломов, но и промежуточных результатов обучения (оценки, пройденные курсы, полученные компетенции), полученные в рамках самообразования длиною в жизнь или корпоративных тренингов, что упрощает использование персональных данных при поступлении в образовательные учреждения, карьерном росте или смене профессионального направления. В рамках глобализации образования цифровая трансформация и блокчейн упрощают процесс обмена материалами между платформами и учебными заведениями, курсами или иными ресурсами, что оптимизирует процесс пересчета академических часов и модулей, пройденных на различных образовательных платформах.

Блокчейн также выступает инструментом визуализации цепочки аккредитации учебного заведения, подтверждая действие выданных сертификатов и лицензий, фиксируя дату создания учебных материалов, интеллектуальной собственности, отслеживая их использование и распределяя вознаграждение авторам. Наиболее значимыми преимуществами блокчейна являются неизменяемость данных, что делает невозможным подделать или удалить данные без следа, прозрачность и надежность предоставления информации, удобство пользования и снижение административной нагрузки, что минимизирует бюрократические процедуры, автоматизирует процессы верификации и управления данными.

Социально-эмоциональное обучение в последнее время находит все большее применение в образовании в связи с популяризацией осознанного образования, где под осознанным образованием понимается такой подход к обучению, который фокусируется на активном, вовлеченном и целенаправленном участии учащегося в собственном образовательном процессе. Такой подход характеризуется высоким уровнем самоорганизации и самомотивации и выходит за рамки простого запоминания фактов, направлен на глубокое понимание материала, развитие критического мышления и практико-ориентированный результат полученных знаний. Ключевыми принципами осознанного образования являются активное исследование мира, вовлеченное погружение в изучаемый материал, четкое выстраивание целей получаемого образования, а также приемы майндфулнес – внимательности и рефлексии, что позволяет осознанно концентрироваться на процессе, учитывать свое психоэмоциональное состояние, снижать уровень стресса, повышать эмоциональную регуляцию, развивать подвижность мышления.

На помощь к осознанному образованию приходит социально-эмоциональное обучение (Social Emotional Learning – SEL) с помощью технологий, которое обеспечивает развитие социальных и эмоциональных навыков, таких как самосознание, эмпатия, построение отношений и принятие ответственных решений через цифровые инструменты. К таким технологиям относятся биометрический анализ, который позволяет провести оценку уровня стресса, аффективные вычисления, помогающие в распознавании эмоций, симуляция межличностного взаимодействия. К технологиям социально-эмоционального обучения можно отнести интерактивные тренинги, упражнения, направленные на распознавание эмоций, что позволяет индивидуализировать и облегчать обучение, отслеживая не только процесс, но и эмоциональный фон ученика. Главным инструментом в таком виде цифровой трансформации выступает геймификация и инструменты виртуальной и дополненной реальности, так как это позволяет моделировать различные виртуальные сценарии социальных ситуаций, практиковать навыки профессионального и личностного взаимодействия, разрешения конфликтов и принятия различных решений в безопасной виртуальной среде. Применение таких инструментов также поощряет обучающихся к совместной работе в команде, что напрямую способствует развитию социальных и эмоциональных навыков. Еще одним успешным примером могут служить

Таблица

Авторский анализ вызовов и ограничений трендов цифровой трансформации образования

Тренд цифровой трансформации	Технические риски	Организационные риски	Кадровые риски	Правовые риски	Социокультурные риски
Массовый открытый онлайн-курс	- зависимость от качества и скорости интернет-соединения (зачастую проблема для сельских и удаленных регионов); - совместимость образовательных платформ (затруднен перенос данных между отечественными и зарубежными платформами)	- низкий процент завершения курсов (5–15% от общего количества слушателей); - отсутствие или частичная интеграция с официальными образовательными программами (не все вузы признают МООС для пересчета академических часов дисциплин); - высокая стоимость создания качественного курса	- нехватка методистов, способных адаптировать вузовские курсы для онлайн-формата; - скептицизм преподавателей к «массовости» обучения	- неясность статуса сертификатов МООС в трудовом законодательстве (не все работодатели их признают); - вопросы авторского права на результаты интеллектуальной собственности при разработке курса	- цифровой разрыв: неравный доступ к устройствам и интернету; - низкий уровень самодисциплины у части обучающихся в асинхронном формате
Персонализация с помощью ИИ	- требования к вычислительным мощностям для обработки больших данных; - риск сбоя алгоритмов, ошибки в рекомендациях из-за неполноты данных	- высокая стоимость внедрения ИИ-систем; - необходимость постоянной актуализации баз данных и моделей	- дефицит специалистов по educational data mining и learning analytics; - страх дегуманизации образования, при использовании ИИ	- защита персональных данных учащихся (соответствие GDPR-General Data Protection Regulation, ФЗ-152); - прозрачность алгоритмов: право ученика знать, как ИИ принимает решения о его траектории	- общее недоверие к ИИ; - риск усиления неравенства: лучшие рекомендации получают те, кто уже показывает высокие результаты
Геймификация и иммерсивные технологии	- дороговизна оборудования (VR-шлемы, AR-очки); - ограниченная совместимость с мобильными устройствами; - энергопотребление и перегрев гаджетов при длительных сеансах	- сложность интеграции игровых механик в учебные планы; - отсутствие стандартов оценки эффективности геймификации	- нехватка педагогов, умеющих разрабатывать игровые сценарии; - время на освоение инструментов (Unity, Unreal Engine для разработательных симуляций)	- вопросы лицензирования игрового контента; - возрастные ограничения на использование VR (риски для зрения и психики)	- общее восприятие игр как «развлекения», а не обучения; - цифровая усталость: перегрузка от интерактивных форматов
Большие данные и аналитика	- объемы данных требуют мощных серверов и облачных решений; - проблемы совместимости форматов языка программирования для обработки данных и анализа результатов	- отсутствие единых метрик успеха: что считать «эффективностью» обучения?; - риски «аналитического паралича»: переизбыток данных без практических выводов	- дефицит аналитиков, специализирующихся в педагогике; - низкая грамотность педагогических кадров в интерактивных дашбордах (интерактивная панель, которая собирает ключевые метрики из разных источников, отображая их в виде графиков, диаграмм, таблиц)	- конфиденциальность – запрет на идентификацию учащихся в открытых отчетах; - согласие на сбор данных, особенно для детей	- страх киберслежки; - искажение мотивационного фокуса на «накрутке» показателей, а не на знаниях

Продолжение таблицы
Авторский анализ вызовов и ограничений трендов цифровой трансформации образования

Тренд цифровой трансформации	Технические риски	Организационные риски	Кадровые риски	Правовые риски	Социокультурные риски
Смешанное обучение	● необходимость синхронизации онлайн- и офлайн-ресурсов; ● сбой платформ во время занятий	● перегрузка учителей – ведение двух форматов одновременно; ● нечеткое распределение времени между онлайн и очной частями	● нехватка навыков у педагогических кадров для проектирования гибридных курсов; ● сопротивление традиционному «лекционному» формату	● отсутствие норм для учета онлайн-активности в аттестационных документах; ● вопросы оплаты труда за дополнительную цифровую нагрузку	● цифровое неравенство – отсутствие технических возможностей для онлайн-обучения; ● снижение социализации при черном смещении в онлайн
Микрообучение	● ограниченная функциональность мобильных приложений (по сравнению с десктопом); ● проблемы с отображением сложного контента: формулы, схемы	● фрагментарность знаний: риск бессистемного обучения; ● отвлечение на уведомления и соцсети	● недостаток экспертов по mobile-first дизайну учебных материалов	● сбор данных через приложения – вопрос к политике конфиденциальности ● снижение концентрации из-за многозадачности	● привычка к «клиповому» восприятию информации; ● снижение концентрации из-за многозадачности
Блокчейн в образовании	● высокие затраты на поддержание сети; ● масштабируемость: замедление транзакций при росте числа записей	● отсутствие общепринятых стандартов хранения образовательных данных; ● сложность интеграции с существующими LMS	● дефицит блокчейн-разработчиков в сфере EdTech; ● непонимание технологий у администраторов образовательных организаций	● юридический статус цифровых дипломов (не везде приравнены к бумажным); ● регулирование NFT-сертификатов ● опасения по поводу прозрачности данных: кто имеет право и доступ на просмотр блокчейн	● скептицизм к «экспериментальным» форматам документов; ● опасения по поводу прозрачности данных: кто имеет право и доступ на просмотр блокчейн
Социально-эмоциональное обучение (SEL) с технологиями	● неточность биометрических датчиков – ошибки в распознавании эмоций; ● проблемы с приватностью при анализе мимики / голоса	● отсутствие доказательной базы эффективности цифровых SEL-инструментов; ● сложность оценки «мягких навыков» алгоритмами	● нехватка психологов, владеющих digital-методами; ● этические дилеммы при мониторинге эмоционального состояния	● согласие на сбор биометрии – особенно у несовершеннолетних; ● границы вмешательства в личную сферу	● стигматизация – страх, что «эмоциональные данные» используют против обучающегося; ● подмена живого диалога с психологом алгоритмами

цифровые инструменты рефлексии – онлайн-дневники и трекеры, сообщества и форумы. Закрытое образовательное пространство помогает участникам успешно и безопасно взаимодействовать друг с другом, а педагогу – выступать в роли наставника, помогая обсуждать проблемы и учить эффективным коммуникативным навыкам.

Однако на основе анализа трудов вышеперечисленных авторов, а также собственном опыте использования упомянутых трендов цифровой трансформации образования можем сделать вывод, что они влекут за собой определенные вызовы и ограничения технического, организационного, кадрового, правового и социокультурного характера. Далее представлен авторский анализ с результатами рассмотрения рисков и ограничений по вышеперечисленным аспектам (таб. на стр. 14–15).

На основе вышеописанных инструментов и рисков ключевых трендов цифровой трансформации образования можно сделать вывод, что все эти тренды и инструменты не существуют изолированно, а их интеграция в современный процесс образования создает единую экосистему цифрового образования, где данные свободно и безопасно перемещаются между платформами, а технологии усиливают не только друг друга, но и обучение в целом, что позволяет гармонично внедрить цифровые технологии в образовательный процесс с учетом всех педагогических принципов и понимания потребностей участников образовательного процесса. Однако анализ рисков и вызовов цифровой трансформации процесса позволяет сделать вывод, что ключевыми ограничениями для всех трендов в процессе цифровой трансформации образования выступают цифровое неравенство, создающее ряд сложностей для организации обучения с использованием цифровых технологий; вопросы защиты данных и кибербезопасности, где главным риском становится вопрос баланса между аналитикой данных и конфиденциальностью; кадровый дефицит, обусловленный нехваткой специалистов на стыке педагогики и ИТ; правовой вакуум из-за отставания правовой системы и законодательства от темпов роста цифровизации и технологий; социальное сопротивление изменениям ввиду консерватизма части педагогического и управленческого состава. Таким образом, приоритетными направлениями работы по успешной цифровой трансформации образования можно считать поэтапное внедрение цифровых технологий в тестовом режиме, корректировку работы цифровых сервисов, подготовку педагогических кадров с цифровыми компетенциями, разработку и внедрение универсальных государственных межвузовских стандартов блокчейна и МООС, государственную поддержку и инвестиции в инфраструктуру для удаленных регионов, публичное обсуждение этических норм использования ИИ и больших данных в процессе образования, что может повлечь за собой риски дегуманизации образовательного процесса и снижение когнитивных способностей.

Учитывая все риски и вызовы, не стоит забывать, что цифровая трансформация открывает большие возможности для глобализации и масштабирования, персонализации, повышения уровня и качества образования. Однако этот успех будет обусловлен балансом между инновациями и сохранением традиционных педагогических ценностей, которые включают в себя развитие человеческого капитала и этическое использование цифровых технологий, ведь будущее образования – в гибридных моделях, где технологии усиливают, а не заменяют человеческий фактор.

Список литературы

1. Гаврилова Е. Современный учитель и его цифровые компетенции // Учительская газета. 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://ug.ru/sovremennyj-uchitel-i-ego-czifrovye-kompetenczii/> (дата обращения: 02.02.2026).
2. Дукальская И.В. Персонализированное обучение: эффективность систем на примере Уч. ру. [Электронный ресурс] // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. №06(107). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/personalizirovannoe-obu->

chenie-effektivnost-sistem-na-primere-uchiru.html?ysclid=mpgzsnysn9855658484 (дата обращения: 02.02.2026).

3. Кулагина Е.С. Анализ возможностей искусственного интеллекта в сфере автоматизации рутинных задач (на примере образовательных учреждений) // Системный анализ в науке и образовании. 2025. С. 33–39.

4. Москалюк В.С. Понятие и сущность цифровизации системы образования // Наука и образование сегодня. 2019. С. 101–105.

5. Новоселова Д.В. Облачные технологии в образовании // Теория и практика социогуманитарных наук. 2021. С. 12–17.

6. Степанюк Е.И. Факторы социально-психологической адаптации будущих педагогических работников в условиях трансформации образовательной среды в новых субъектах Российской Федерации // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. №2. С. 35–45.

7. Петькова Ю.Р. История развития дистанционного образования. Положительные и отрицательные стороны МООС // Успехи современного естествознания. 2015. №3. С. 199–204.

8. Плаксина Н.В. Актуальные тренды цифровизации образования в мире. [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2024. URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/5206/ (дата обращения: 02.02.2026).

9. Постановление Правительства РФ от 16 ноября 2020 г. №1836 «О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/74922854/> (дата обращения: 01.02.2026).

10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 5 июля 2025 г. №1805-р «О стратегическом направлении в области цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030 г.». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412194202/> (дата обращения: 24.04.2026).

11. Уваров А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. М., 2018.

12. Филимонова Е.Ю. Формирование системного мышления будущих экономистов в рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. №4(147). С. 58–63.

13. Фоминых Н.Ю. Об инновационных подходах к научно-педагогическому исследованию // Современное педагогическое образование. 2021. №5. С. 21–25.

14. Фоминых Н.Ю. Структурная модель КОС иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники // Информатизация образования – 2015: материалы международной научно-практической конференции, Казань, 15–16 июня 2015 года. Казань, 2015. С. 397–402.

15. ЮНЕСКО Bridging the digital divide and ensuring online protection – 2025. [Electronic resource]. URL: <https://www.unesco.org/en/right-education/digitalization> (date of request: 01.02.2026).

16. Blackboard App: Mobile learning solutions. [Electronic resource]. URL: <https://www.blackboard.com/teaching-learning/learning-management/mobile-learning-solutions> (date of request: 02.02.2026).

17. Coursera App: Revolutionize Your Learning Skills In 2023! [Electronic resource]. URL: <https://www.entrepreneursera.com/coursera-app/> (date of request: 02.02.2026).

* * *

1. Gavrilova E. Sovremennyy uchitel' i ego cifrovye kompetencii // Uchitel'skaya gazeta. 2020. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ug.ru/sovremennyy-uchitel-i-ego-cifrovye-kompetenczii/> (data obrashcheniya: 02.02.2026).

2. Dukal'skaya I.V. Personalizirovannoe obuchenie: effektivnost' sistem na primere Uchi.ru. [Elektronnyj resurs] // Mir pedagogiki i psihologii: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. 2025. №06(107). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/personalizirovannoe-obuchenie-effektivnost-sistem-na-primere-uchiru.html?ysclid=mpgzsnysn9855658484> (data obrashcheniya: 02.02.2026).

3. Kulagina E.S. Analiz vozmozhnostej iskusstvennogo intellekta v sfere avtomatizacii rutinnyh zadach (na primere obrazovatel'nyh uchrezhdenij) // Sistemnyj analiz v nauke i obrazovanii. 2025. S. 33–39.

4. Moskal'yuk V.S. Ponyatie i sushchnost' cifrovizatsii sistemy obrazovaniya // Nauka i obrazovanie segodnya. 2019. S. 101–105.
5. Novoselova D.V. Oblachnye tekhnologii v obrazovanii // Teoriya i praktika sociogumanitarnykh nauk. 2021. S. 12–17.
6. Stepanyuk E.I. Faktory social'no-psihologicheskoy adaptatsii budushchih pedagogicheskikh rabotnikov v usloviyakh transformatsii obrazovatel'noy sredy v novykh sub'ekтах Rossijskoj Federatsii // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2024. №2. S. 35–45.
7. Pet'kova Yu.R. Istoriya razvitiya distantsionnogo obrazovaniya. Polozhitel'nye i otricatel'nye storony MOOS // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2015. №3. S. 199–204.
8. Plaksina N.V. Aktual'nye trendy cifrovizatsii obrazovaniya v mire. [Elektronnyj resurs] // Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2024. URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/5206/ (data obrashcheniya: 02.02.2026).
9. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 16 noyabrya 2020 g. №1836 «O gosudarstvennoj informacionnoy sisteme «Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/74922854/> (data obrashcheniya: 01.02.2026).
10. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federatsii ot 5 iyulya 2025 g. №1805-r «O strategicheskoy napravlenii v oblasti cifrovoj transformatsii otrasli nauki i vysshego obrazovaniya do 2030 g.». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412194202/> (data obrashcheniya: 24.04.2026).
11. Uvarov A.Yu. Obrazovanie v mire cifrovyykh tekhnologiy: na puti k cifrovoj transformatsii. M., 2018.
12. Filimonova E.Yu. Formirovanie sistemnogo myshleniya budushchih ekonomistov v ramkah prepodavaniya discipliny «Inostrannyj yazyk» // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. №4(147). S. 58–63.
13. Fominyh N.Yu. Ob innovatsionnykh podhodah k nauchno-pedagogicheskomu issledovaniyu // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2021. №5. S. 21–25.
14. Fominyh N.Yu. Strukturnaya model' KOS inoyazychnoy professional'noy podgotovki budushchih specialistov v oblasti informatiki i vychislitel'noy tekhniki // Informatizatsiya obrazovaniya – 2015: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Kazan', 15–16 iyunya 2015 goda. Kazan', 2015. S. 397–402.



Trends and prospects of digital transformation of education

The key trends and prospects of digital transformation of education are considered. Their influence on the pedagogical paradigms of modern practice and educational results is analyzed that gives a full comprehension of their essence and helps to define the spheres of their further usage. The key and general advantages of each trend of digital transformation are described. Based on the personal teaching experience the possible risks and the restrictions of the described trends are defined.

Keywords: *digital transformation of education, EdTech, personalized education, e-learning, massive open online courses, social and emotional learning, blockchain in education.*

(Статья поступила в редакцию 04.04.2026)

А.Н. МИШАКОВА
Волгоград

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РОССИЙСКО-КИТАЙСКОГО
СОТРУДНИЧЕСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ
(начало XX – первая четверть XXI века)**

Рассматриваются основные направления российско-китайского сотрудничества в педагогической теории и практике с начала XX века по настоящее время. Особое внимание уделено трансформации сотрудничества на фоне исторических и политических изменений, а также современным инициативам в сфере образования, направленным на укрепление двустороннего взаимодействия.



Ключевые слова: российско-китайское сотрудничество в сфере образования, советско-китайское сотрудничество, академическая мобильность, направления сотрудничества России и Китая, основные этапы сотрудничества России и Китая, совместные образовательные программы, совместные университеты.

Взаимодействие России и Китая в сфере образования уходит корнями в далекие XVIII и XIX века. Однако наиболее интенсивным оно становится уже в XX в., это связано с образованием Китайской Народной Республики, где руководство в первое десятилетие существования новой государственности активно заимствовало советский опыт. Начало следующего столетия знаменовалось уже углубленным взаимодействием в области инновационных педагогических практик.

Многие исследователи, в том числе ученые-китаеведы, дипломаты, изучали различные аспекты российско-китайского сотрудничества в образовательной сфере. Так, теме российско-китайского академического сотрудничества посвящены работы В.П. Борисенкова [1], О.Б. Борисова [2], А.Н. Джурина [9], М.С. Капицы [11], А.С. Цветко [21] и др. Другая группа исследований посвящена описанию специфики нормативно-правового обеспечения реализации двусторонних образовательных программ. Интерес представляют работы Е.Л. Болотовой [3], Г.А. Красновой [13]. Аспекты современного двустороннего сотрудничества раскрыты в исследованиях А.Г. Ларина [14]. Несмотря на широкий спектр исследований, двустороннее взаимодействие в сфере образования исследовано фрагментарно и требует комплексного описания и изучения. Актуальность темы обусловлена растущей значимостью российско-китайского взаимодействия в современной геополитической ситуации, когда образование становится одним из ключевых факторов устойчивого развития и международной конкурентоспособности. Изучение исторического опыта и современных тенденций в области российско-китайского сотрудничества в сфере образования позволяет не только оценить достигнутые результаты, но и определить перспективы дальнейшего сотрудничества двух стран.

Цель исследования – осуществить историко-педагогический анализ российско-китайского сотрудничества в педагогической теории и практике с начала XX века по настоящее время. Задача исследования – выделить и охарактеризовать этапы и направления развития российско-китайского сотрудничества в педагогической теории и практике.

Достижение указанной цели и решение названной задачи опираются на аксиологический, культурно-цивилизационный, социокультурный и компаративистский подходы [15, с. 49–52]. Они дают возможность провести сравнительный анализ конкрет-

ных явлений, движений и событий в рамках общей проблемы «диалога культур», изучить актуальные направления межгосударственного стратегического взаимодействия.

Особый интерес для изучения форматов сотрудничества России и Китая в области образования и науки представляет компаративистское исследование В.П. Борисенкова и Мэй Ханьчэн «Россия – Китай: тенденции развития образования в XXI веке». Кросс-культурный анализ масштабного лонгитюдного исследования позволяет рассмотреть образовательную политику двух стран, в том числе реформы педагогического образования, роль воспитания в образовательной политике и многие другие важные аспекты, способствующие формированию целостного представления о двустороннем взаимодействии мировых держав в сфере образования. Компаративисты приходят к выводу, что «несмотря на растущую интернационализацию и глобализацию, государства не только не теряют контроля над своими системами образования, но и усиливают его, активно используют последние для решения экономических и социальных задач» [1, с. 564].

Изучение истории российско-китайского взаимодействия в области образования в досоветский период позволяет сделать вывод о том, что сотрудничество между Россией и Китаем развивалось по нескольким направлениям, главным из которых стало преподавание русского языка. Сотрудничество в период с конца XIX века по начало XX века обусловлено установлением дипломатических связей и необходимостью в подготовке переводчиков. Кроме того, отмечается процесс «взаимного проникновения» русской и китайской языковых культур через официально признанную границу. Отдельным направлением сотрудничества можно считать влияние российского опыта на становление педагогического образования в Китае.

В начале XX века в Китае стала складываться «первая государственная система обучения» [4, с. 578]. Также в этот период постепенно формировалась система педагогического образования. Е.Л. Болотова в совместной монографии с Ло Ваньци отмечает, что «созданные к этому времени высшие и средние педагогические учебные заведения позволили утвердить структуру системы образования и законодательно закрепить систему педагогического образования» [3, с. 10]. Кроме того, авторы подчеркивают, что «российский опыт изучался и учитывался в процессе становления и законодательного оформления системы педагогического образования в Китае» [Там же]. К моменту свержения монархии в стране уже были открыты педагогические институты и педагогические школы. В дальнейшем реформы в сфере образования способствовали увеличению числа педагогических вузов, и к 1920 году их количество равнялось шести.

Советский период взаимодействия двух стран в области образования можно считать отдельной главой российско-китайских взаимоотношений, поскольку именно в этот период влияние на построение китайской модели образования, в том числе высшего образования, оказал СССР.

Первое десятилетие после образования Китайской Народной Республики стало одним из самых плодотворных периодов тесного сотрудничества двух стран в сфере образования. С 1950 по 1960-е гг. Китай активно перенимал опыт СССР в различных сферах, включая образование. Китайские педагоги изучали труды советских ученых (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.С. Выготский), что повлияло на формирование китайской системы воспитания и обучения. Китайский исследователь Пэн Ган подчеркивает, что до проведения политики реформ и открытости «во всем мы учились у Советского Союза, о чем свидетельствует сохранившийся по сей день четкий отпечаток» [1, с. 567]. Китай всецело ориентировался на опыт СССР в построении системы образования в организационных и содержательных аспектах.

Основным направлением двустороннего сотрудничества в области образования была подготовка кадров. Именно в этот период отмечается высокая интенсивность сотрудничества в сфере образования. Китайские студенты и преподаватели массово направлялись на обучение в советские вузы. Д.О. Гомбоева отмечает, что «в это время ак-

тивизировались прямые контакты между разными социальными слоями населения, также большое число российских военных специалистов, работников культуры и образования обучало китайских коллег, много китайских студентов и аспирантов обучалось в СССР» [7, с. 1318]. П.А. Калашников также указывает на развитие обменов в сфере образования, подчеркивает, что «с 1949 по 1960 гг. в КНР около 1269 советских специалистов преподавали в вузах и работали советниками в системе образования. За это же время в СССР было подготовлено около 10 тысяч китайских специалистов, в том числе большое количество специалистов высшей квалификации, занимающих в настоящее время в КНР высокие государственные посты» [12, с. 10]. Важно отметить, что «расцвету» взаимодействия в сфере образования способствовало укрепление политических, экономических, культурных связей двух стран.

В советско-китайских отношениях были и периоды ослабления межгосударственных связей, так называемый период «охлаждения» (с 1960-х по 1980-е гг.), на фоне которого «сотрудничество в сфере образования сократилось, количество студентов, прибывавших на учебу в Советский Союз, стремительно уменьшалось, в 70-х гг. XX века их число сводилось к нулю» [3, с. 13]. В 1984 году были предприняты попытки нормализации отношений, к этому времени Китай с 1978 года стал проводить «политику реформ и открытости» [22, с. 394]. Это привело к росту влияния западных образовательных моделей. Как следствие, китайские студенты наряду с изучением русского языка стали активно изучать и английский язык, поэтому часть китайских студентов стала выбирать западные университеты.

Новым этапом межгосударственного сотрудничества в сфере образования можно считать период с 1980-х по 1990-е гг. В эти годы наблюдается изменение интенсивности сотрудничества и появление новых направлений.

Основными векторами двустороннего сотрудничества в области образования можно считать активизацию академической мобильности, в том числе и обмен преподавателями, а также расширение учебного и научного сотрудничества. В этот период были заключены межвузовские соглашения «между Пекинским университетом и МГУ, университетом Цинхуа и Ленинградским политехническим институтом им. М.И. Калинина, Пекинским институтом иностранных языков и Институтом русского языка им. А.С. Пушкина, Хэйлуцзянским университетом и Иркутским государственным университетом им. А.А. Жданова, Синьцзянским университетом и Казахским университетом им. С.М. Кирова» [6, с. 19].

Восстановлению связей способствовали изменения в политической ситуации в России, что повлекло за собой подписание важных двусторонних соглашений. В 1984 году «делегация Министерства образования по приглашению посетила Москву и подписала соглашение между Министерством Образования Китайской Народной Республики и Министерством высшего и среднего специального образования СССР о сотрудничестве в области образования на 1984–1985 гг.» [Там же].

После распада СССР между Китаем и Россией были подписаны важные основополагающие межгосударственные соглашения, регулирующие взаимодействие в сфере образования: «Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской Народной Республики о культурном сотрудничестве», 1992 [19]; «Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской Народной Республики о взаимном признании документов об образовании и учебных степенях», 1995 [20].

Кроме того, конец XX столетия ознаменовался проведением масштабных гуманитарных проектов, «Года России в Китае» (1997 г.) и «Года Китая в России» (1998 г.). В своей внешнеполитической деятельности Россия опиралась на подходы, сложившиеся в СССР, с упором на сближение с КНР и расширение партнерства в сфере образования и культуры. Таким образом, крушение Советского Союза не повлияло на содер-

жание российско-китайского сотрудничества в сфере образования, а, напротив, способствовал его дальнейшему развитию на основе новых двусторонних соглашений и академических обменов.

В начале XXI века направления сотрудничества России и Китая в сфере образования значительно расширились. Это было обусловлено политикой стратегического партнерства между двумя государствами, которую именуют «политикой добрососедства и стратегического сотрудничества». В 2001 году страны подписали «Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой» [8].

Первая четверть нового века отличается интенсивным развитием сотрудничества в сфере высшего образования, в том числе педагогического. Ван Лянцэнь в сравнительном исследовании систем педагогического образования двух стран отмечает, что «в начале XXI века Китай предложил масштабную реформу педагогического образования в целях его интернационализации. К общим тенденциям развития педагогического образования в России и КНР на современном этапе можно отнести: ориентацию на высшее образование как непереносимое условие приобретения профессии учителя; расширение специализаций в программах подготовки учителей для школ и преподавателей вузов; интеграцию отраслевой профессиональной педагогики в образовательное пространство классических университетов и вузов разного профиля» [5, с. 37]. Страны-партнеры успешно увеличивают число китайских студентов в российских вузах, обучающихся по программам педагогического образования.

Наблюдается значительное увеличение академической мобильности, создание совместных образовательных программ и университетов. «В 2017 году был открыт Московский институт изящных искусств в Вейнаньском педагогическом университете при поддержке Московского педагогического государственного университета, а также Университет МГУ – ППИ в г. Шэньчжэнь в рамках договора между Пекинским политехническим институтом и Московским государственным университетом им. М.В. Ломоносова» [16].

Кроме того, созданы Ассоциации профильных вузов. Среди них Ассоциация технических университетов России и Китая, Ассоциация классических университетов. Россия и Китай в рамках межвузовского сотрудничества предоставляют студентам получение двойных дипломов. Это возможность не только получить высшее образование в стране-партнере, но и изучить культуру другой страны, что повышает шансы на успешное трудоустройство будущего специалиста. Например, «соглашение о реализации программы двойных дипломов подписано между Казанским национальным исследовательским технологическим университетом и Пекинским университетом химических технологий» [18, с. 89].

Отдельным направлением сотрудничества можно считать проведение совместных исследований и конференций. Россия и Китай сотрудничают в области образования в рамках международных организаций ШОС и БРИКС. Совместное сотрудничество отличается проведением российско-китайских симпозиумов, конференций по вопросам образования.

Поддержка изучения языков по-прежнему является важным направлением двустороннего сотрудничества в сфере образования. Популяризация русского языка в Китае и китайского в России осуществляется через институты Конфуция и российские культурные центры.

Л.И. Ефремова подчеркивает, что «осуществляется поддержка мероприятий по повышению квалификации китайских педагогов-русистов и преподавателей-предметников, ведущих обучение на русском языке в школах и образовательных организациях высшего образования Китая. Становится традиционной стажировка китайских студентов и преподавателей по русскому языку на базе Дальневосточного федерального уни-

верситета, Северо-Восточного федерального университета, Калмыцкого государственного университета, Благовещенского государственного педагогического университета (ежегодно до 50 студентов и преподавателей из КНР)» [10, с. 859].

В 2024 году в Китае начал работу центр межвузовской подготовки аспирантов Томского государственного университета и Шэньянского педагогического университета по следующим направлениям исследований: физкультура и профессиональная физическая подготовка, оздоровительная и адаптивная физкультура [17]. Российские и китайские преподаватели и студенты принимают участие в крупных двусторонних проектах, фестивалях, форумах. Кроме того, развивается студенческий туризм. Сферы двустороннего сотрудничества в образовании продолжают развиваться, а многолетний опыт взаимодействия подтверждает прочную ценностную основу для его дальнейшего укрепления.

Анализ обозначенных в работе направлений сотрудничества России и Китая в педагогической теории и практике с начала XX века по настоящее время позволил нам выделить основные этапы взаимодействия стран в области образования:

1. Начало XX века до 1949 года: основные направления сотрудничества – преподавание русского языка в Китае; культурно-языковое проникновение через межгосударственную границу; влияние российской педагогической модели на становление системы педагогического образования в Китае.

2. 1950–1960-е гг.: отмечается заимствование образовательной модели СССР, влияние трудов советских педагогов на формирование системы воспитания и обучения в Китае, подготовка китайских студентов и преподавателей.

3. 1980–1990-е гг.: отмечается активизация академической мобильности, обмен преподавателями, увеличение числа межвузовских партнеров.

4. Начало XXI века по настоящее время: страны усилили направления сотрудничества: расширение академической мобильности; создание совместных образовательных программ, в том числе программ двойных дипломов; создание совместных университетов, Ассоциаций профильных вузов; проведение совместных исследований и конференций; сотрудничество в рамках международных организаций ШОС и БРИКС; популяризация русского и китайского языков; программы дополнительного образования.

Подводя итог, можно отметить, что российско-китайское сотрудничество в области образования прошло путь от одностороннего влияния СССР на Китай до взаимного обмена опытом в XXI веке. В условиях глобализации такое взаимодействие способствует развитию современных образовательных систем обеих стран. Исследования в области российско-китайского сотрудничества в образовании позволяют наметить перспективы взаимодействия двух стран, состоящих в расширении программ студенческой мобильности и углублении сравнительных педагогических исследований.

Список литературы

1. Борисенков В.П., Мэй Ханьчэн. Россия-Китай: тенденции развития образования в XXI в.: Сравнительный анализ. М., 2019.
2. Борисов О.Б., Колосков Б.Т. Советско-китайские отношения, 1945–1980. М., 1980.
3. Болотова Е.Л., Ло Ваньци Российско-китайские проекты по подготовке педагогических кадров: монография. М., 2019.
4. Ван Л. Преподавание русского языка в Китае: историко-методологический опыт становления // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. №5А. С. 574–582.
5. Ван Л. Система педагогического образования в России и КНР на современном этапе: структурно-содержательный аспект // Альманах современной науки и образования. 2012. №9. С. 36–38.
6. Ван Ш., Ли М. История обменов и сотрудничества в области образования между Китаем и Россией // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2016. №5. С. 18–20.

7. Гомбоева Д.О. История российско-китайских отношений в сфере образования и их современное состояние в аспекте академической мобильности // Молодой ученый. 2015. №11(91). С. 1318–1322.
8. Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между РФ и КНР. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/3418> (дата обращения: 11.04.2025).
9. Джуринский А.Н. Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы: монографические исследования: педагогика. М., 2017.
10. Ефремова Л.И. О российско-китайском сотрудничестве в области образования // Вестник РУДН. 2017. №4(17). С. 857–865.
11. Капица М.С. КНР: три десятилетия – три политики. М., 1979. С. 85–86.
12. Калашников П.А. Советско-китайские культурные отношения: 1949–1964 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2010.
13. Краснова Г.А., Малышева М.М., Сюлькова Н.В. Практическое руководство по созданию и сопровождению совместных образовательных программ. М., 2014.
14. Ларин В.Л. Российско-китайские отношения в региональных измерениях. 80-е годы XX – начало XXI века. М., 2005.
15. Мишакова А.Н. Развитие российско-китайского сотрудничества в сфере образования и науки: научно-методологические основы исследования // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2024. №4(76). С. 48–55.
16. Открытие Московского института искусств на базе Вэйнаньского педагогического университета. МПГУ. [Электронный ресурс]. URL: <https://mpgu.su/novosti/otkrytie-moskovskogo-institut-a-iskusstv-na-baze-veynanskogo-pedagogicheskogo-universiteta-kitay/> (дата обращения: 12.04.2025).
17. Россия и Китай активно развивают сотрудничество в области науки, высшего образования и молодежной политики. МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ. [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/83209/> (дата обращения: 12.04.2025).
18. Садловская М. В. Сотрудничество РФ и КНР в сфере образования: современное состояние и перспективы развития // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. №4(142). С. 88–92.
19. Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской Народной Республики о культурном сотрудничестве от 18 декабря 1992 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/2564584/> (дата обращения: 12.04.2025).
20. Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской Народной Республики о взаимном признании документов об образовании и ученых степенях от 26 июня 1995 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70140572/?ysclid=m9h80bl2ev888679549> (дата обращения: 12.04.2025).
21. Цветко А.С. Советско-китайские культурные связи. М., 1974.
22. Ян Ч. Политика реформ и открытости как фактор финансового развития Китая и его экономической перспективы // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2021. Т. 10. №2(35). С. 393–397.

* * *

1. Borisenkov V.P., Mej Han'chen. Rossiya-Kitaj: tendencii razvitiya obrazovaniya v XXI v.: Sravnitel'nyj analiz. М., 2019.
2. Borisov O.B., Koloskov B.T. Sovetsko-kitajskie otnosheniya, 1945–1980. М., 1980.
3. Bolotova E.L., Lo Van'ci Rossijsko-kitajskie proekty po podgotovke pedagogicheskikh kadrov: monografiya. М., 2019.
4. Van L. Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae: istoriko-metodologicheskij opyt stanovleniya // Pedagogicheskij zhurnal. 2018. Т. 8. №5А. С. 574–582.
5. Van L. Sistema pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii i KNR na sovremennom etape: strukturno-soderzhatel'nyj aspekt // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2012. №9. С. 36–38.
6. Van Sh., Li M. Istoriya obmenov i sotrudnichestva v oblasti obrazovaniya mezhdru Kitaem i Rossiej // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2016. №5. С. 18–20.

7. Gomboeva D.O. Istoriya rossijsko-kitajskih otnoshenij v sfere obrazovaniya i ih sovremennoe sostoyanie v aspekte akademicheskoy mobil'nosti // Molodoj uchenyj. 2015. №11(91). S. 1318–1322.
8. Dogovor o dobrososedstve, družbe i sotrudnichestve mezhdu RF i KNR. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/3418> (data obrashcheniya: 11.04.2025).
9. Dzhurinskij A.N. Vysshee obrazovanie v sovremennom mire: trendy i problemy: monograficheskie issledovaniya: pedagogika. M., 2017.
10. Efremova L.I. O rossijsko-kitajskom sotrudnichestve v oblasti obrazovaniya // Vestnik RUDN. 2017. №4(17). S. 857–865.
11. Kapica M.S. KNR: tri desyatiletija – tri politiki. M., 1979. S. 85–86.
12. Kalashnikov P.A. Sovetsko-kitajskie kul'turnye otnosheniya: 1949–1964 gg.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. M., 2010.
13. Krasnova G.A., Malysheva M.M., Syul'kova N.V. Prakticheskoe rukovodstvo po sozdaniyu i soprovozhdeniyu sovmestnyh obrazovatel'nyh programm. M., 2014.
14. Larin V.L. Rossijsko-kitajskie otnosheniya v regional'nyh izmereniyah. 80-e gody XX – nachalo XXI veka. M., 2005.
15. Mishakova A.N. Razvitie rossijsko-kitajskogo sotrudnichestva v sfere obrazovaniya i nauki: nauchno-metodologicheskie osnovy issledovaniya // Uchenye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2024. №4(76). S. 48–55.
16. Otkrytie Moskovskogo instituta iskusstv na baze Vejnans'kogo pedagogicheskogo universiteta. MPGU. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mpgu.su/novosti/otkrytie-moskovskogo-instituta-iskusstva-na-baze-vejnanskogo-pedagogicheskogo-universiteta-kitay/> (data obrashcheniya: 12.04.2025).
17. Rossiya i Kitaj aktivno razvivayut sotrudnichestvo v oblasti nauki, vysshego obrazovaniya i molodezhnoj politiki. MINISTERSTVO NAUKI I VYSSHEGO OBRAZOVANIYA ROSSIJSKOJ FEDERACII. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/83209/> (data obrashcheniya: 12.04.2025).
18. Sadlovskaya M. V. Sotrudnichestvo RF i KNR v sfere obrazovaniya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2024. №4(142). S. 88–92.
19. Soglasenie mezhdu Pravitel'stvom Rossijskoj Federacii i Pravitel'stvom Kitajskoj Narodnoj Respubliki o kul'turnom sotrudnichestve ot 18 dekabrya 1992 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/2564584/> (data obrashcheniya: 12.04.2025).
20. Soglasenie mezhdu Pravitel'stvom Rossijskoj Federacii i Pravitel'stvom Kitajskoj Narodnoj Respubliki o vzaimnom priznanii dokumentov ob obrazovanii i uchenyh stepenyah ot 26 iyunya 1995 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70140572/?ysclid=m9h80bl2ev888679549> (data obrashcheniya: 12.04.2025).
21. Cvetko A.C. Sovetsko-kitajskie kul'turnye svyazi. M., 1974.
22. Yan Ch. Politika reform i otkrytosti kak faktor finansovogo razvitiya Kitaya i ego ekonomicheskoy perspektivy // Azimut nauchnyh issledovanij: ekonomika i upravlenie. 2021. T. 10. №2(35). S. 393–397.



The guidelines of Russian and Chinese cooperation in the pedagogical theory and practice (the beginning of the XXth – the first quarter of the XXIst century)

The guidelines of the Russian and Chinese cooperation in the pedagogical theory and practice from the beginning of the XXth century till the present time are considered. The transformation of cooperation at the background of historical and political changes and the modern initiatives in the educational sphere, directed to the strengthening of two-way communication are emphasized.

Keywords: *Russian-Chinese cooperation in the educational sphere, Soviet-Chinese cooperation, academic mobility, areas of cooperation of Russia and the People's Republic of China, basic stages of cooperation of Russia and the People's Republic of China, joint educational programs, joint universities.*

(Статья поступила в редакцию 16.10.2025)

КЛИМАТ ОШИБКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ

Представлен краткий обзор работ современных зарубежных и российских исследователей, посвященных особому состоянию образовательной среды, часто называемому «климатом ошибки». Выстраивание обучения от ошибки, смещение устоявшегося отношения к совершению ошибок с «ошибка-неудача, провал» на «ошибка-возможность конструктивного и эффективного обучения» способно запустить процесс глубокой рефлексии и переоценки опытов, что приводит к развитию компетенций, повышению успеваемости, мотивации и развитию агентности. Вносится вклад в это обсуждение посредством систематизации основных теоретических подходов, освещаются педагогические компетенции, необходимые для создания конструктивного отношения к ошибкам. Ставится вопрос о возможном синтезе зарубежных концепций с отечественной психологической теорией пробно-продуктивного действия Б.Д. Эльконина, что открывает новые перспективы для исследования данного феномена в российском образовательном контексте.



Ключевые слова: климат ошибки, образовательная среда, продуктивная неудача, негативное знание, профессиональные компетенции учителя, пробно-продуктивное действие, мотивация, стресс.

Современные быстро меняющиеся условия технологического прогресса, развитие технологии искусственного интеллекта, социальных сетей и активного междисциплинарного сращения предъявляют новые требования к образованию и буквально обрушивают поток информации на индивида, что требует от него большей степени адаптивности и самостоятельности – «выполнение какого-либо действия без напоминаний и без помощи (автономия) и способность ставить цели и достигать их (инициатива)» [3, с. 11]. В условиях современной школы обучающиеся сталкиваются как с объективными трудностями освоения все усложняющейся программы и сдачи квалификационных экзаменов, так и с субъективными, такими как стресс и падение мотивации, что ставит под вопрос способность к самостоятельности. Многие исследователи связывают достижение значимых академических результатов с мотивацией обучающихся [12, с. 1300; 27, с. 324], из чего следует, что интерес и вовлеченность обучающихся в процесс обучения являются одними из наиболее важных и критических факторов успешного достижения целей, которые ставят образовательные учреждения. В отечественном исследовании [2, с. 111] отмечается, что за период с 1999 по 2020 гг. наблюдается падение как внутренней, так и внешней мотивации обучающихся. Однако в том же исследовании авторы приходят к выводу, что один из самых важных типов учебной мотивации, а именно учеба ради получения хороших отметок, за обозначенный период серьезных изменений не претерпел. Это согласуется с повсеместно распространенной в школах практикой воздействия на мотивацию школьников посредством отметок [1, с. 215]. Именно оценивание (отметками) и стратификация по этому признаку служат источником высокого уровня переживаний среди обучающихся за ошибки, которые привели к полученным отметкам.

В 2019 году было проведено масштабное международное исследование «Уверенность в процессе обучения» (Confidence in Learning) аналитической компанией Harris In-

sights & Analytics в сотрудничестве с LEGO Education*¹. Данное глобальное исследование включало опросы учащихся от 5 до 18 лет, родителей и педагогов из Америки, Германии, Китая, России и Японии. Результаты исследования показали, что 79% российских школьников испытывают стресс из-за успеваемости. По этому показателю Россия заняла первое место, обойдя Китай и Германию (64% и 61% соответственно). Все группы респондентов сошлись во мнении, что именно оценки являются основным фактором, вызывающим стресс, наряду со сравнением результатов разных обучающихся. Также учащиеся отметили высокий уровень волнения из-за экзаменов и тестов. Таким образом, можно отметить, что страх совершения ошибок учащимися делает значительный вклад в уровень стресса, испытываемого последними, что не может негативно не сказываться на их мотивации.

Хотя производство ошибок обучающимися является неотъемлемой частью процесса обучения, отношение к этому в педагогической среде всегда было неоднозначным. До недавнего времени господствовало мнение о нежелательности ошибок у обучающихся. Устоявшееся мнение о недопустимости совершения ошибок у обучающихся основано на связывании достижения значимых результатов с совершением ошибок, что собственно влияет на достижение этих самых результатов с последующим негативным оцениванием (плохими отметками) [32, с. 720]. Обучающиеся не рассматривают ошибки в качестве возможности обучения, так как ошибки часто воспринимаются как нечто негативное, стыдное и как потенциальная угроза чувству собственного достоинства [31, с. 262]. Наряду с этим, часто обучение строится по принципу высокой конкуренции, положительного оценивания по достижении результата, где процесс в большей степени затрагивает эго обучающихся, чем является ориентированным на решение самой задачи. Это зачастую приводит к стратегии избегания, когда обучающиеся стремятся защитить свою самооценку [9, с. 862]. Классическая картина, наблюдаемая на занятиях, например, по иностранному языку: «чем меньше я скажу или сделаю, тем меньше будет ошибок». Все это сказывается на мотивации обучающихся, их способности проактивно подходить к своему прогрессу и адекватно его оценивать. Также установка на то, что ошибка и последующая за ней оценка являются непосредственной характеристикой когнитивных способностей учеников, повышает и без того высокий уровень стресса, который обусловлен целой группой факторов, среди которых и наличие высококонкурентной среды при переходе из начальной школы в среднюю, и возрастные кризисы. Обучающиеся испытывают потребность в теплых и эмоционально вовлеченных учителях, в которых они будут видеть партнера, а не противника. Отсутствие или недостаточность этого приводят к низкой вовлеченности в учебу и, как следствие, к спаду успеваемости [21, с. 9]. Данная работа ставит вопрос о том, способны ли обучение, выстраиваемое с позиции позитивного отношения к ошибкам обучающихся, атмосфера кооперации, сопровождающаяся развернутой обратной связью как от учителя, так и от других обучающихся, служить эффективным средством снижения стресса и повышения мотивации к учебе. К сожалению, внимание к этому вопросу в образовательных учреждениях остается весьма недостаточным.

Эволюция отношения к ошибке в образовании

Утверждение о том, что производство ошибок может нести вред для последующей генерации правильных ответов, базируется на Теории Интерференции (Interference Theory) [16, с. 177], которая привела к устоявшемуся мнению: создание условий, при которых количество производимых обучающимися ошибок и ситуаций, продуцирующих саму возможность допущения ими большого количества ошибок, должно быть сведено к минимуму, что приводит к достижению наилучших результатов. До середины-конца

* Harris Insights & Analytics & LEGO Education. Confidence in Learning Report. 2019. [Electronic resource]. URL: <https://gazeta-pedagogov.ru/v-kakoj-strane-shkolniki-ispytyvayut-bolshe-stressa/> (date of request: 12.02.2026).

XX века в академической среде господствовало мнение о производстве обучающимися ошибок и акцентировании на нем внимания со стороны обучающихся как к приводящему к повышению вероятности последующего воспроизводства и запоминанию ошибочной информации в будущем [5, с. 25; 6, с. 47]. В центре внимания обучающихся был *errorless learning* (изучение предмета без производства ошибок обучающимися). Более поздние исследования [11, с. 229] содержали утверждение о большой ресурсной значимости ошибок в контексте отвлечения внимания обучающихся от задания, что вело к ухудшению результатов. Однако постулат о том, что негативное оценивание и наказание за ошибки являются самым эффективным и предпочитаемым подходом в педагогической практике, был поставлен под вопрос [18, с. 228]. Последующие исследования группы ученых [24, с. 1120] показали, что и обучающие, и обучаемые полагают, что совершение ошибок не ведет к увеличению вероятности совершения подобной ошибки в будущем, это прямо опровергает устойчивую и популярную модель теоретиков XX века.

Понятие ошибки может быть определено как процесс или факт, который не соответствует заданной норме [22, с. 25], в этом контексте оно традиционно рассматривается как негативный показатель успешности, однако современные теории подчеркивают его продуктивный потенциал [7, с. 2; 14, с. 379; 17, с. 483; 30, с. 196]. На сегодняшний день стоит вопрос о том, как концептуально объединить эти противоположные взгляды и определить критерии, при которых ошибка становится именно ресурсом обучения, а не препятствием.

В 2005 году швейцарскими учеными Ф. Озер и М. Спичигер [22, с. 30] был затронут концепт негативного знания, которое приобретает через ошибки и положительно влияет на результаты. Исследователи упоминают о том, что то, как обучающие относятся к ошибкам обучающихся, какие стратегии применяют, ведет к созданию адаптивной или неадаптивной «культуры ошибки». Позже эта идея была развита, когда Габриэле Штойер с коллегами [30, с. 196] ввели и концептуализировали понятие «климат ошибки»: как ошибки обучающихся используются учителем, как учитель к ним относится, как это оценивается в рамках учебного процесса. Последовавшее в 2015 году исследование того же автора с коллегой Маркусом Дреселем [31, с. 262] доказало наличие связи между позитивным климатом ошибки и успехом обучающихся. Также стало появляться все больше подтверждений тому, что генерация ошибок учащимися вкупе с последующей корректирующей обратной связью способны значительно улучшить запоминание и производство правильных ответов впоследствии по сравнению с ситуацией, когда обучающиеся просто должны были запомнить правильный ответ [13, с. 514]. Реакция учителя на ошибки также основополагающе важна: недопустимо дать обучающемуся почувствовать себя глупо; важно обеспечить благоприятную атмосферу, в которой обучающиеся не боялись бы сделать ошибку [23, с. 29].

Ключевые концепции и компетенции формирования климата ошибки

В статье, посвященной обучению от ошибки, известные исследователи Юрген Зиффрид и Эвелин Вютке постулируют, что то, насколько эффективно студенты обучаются, обуславливается наличием или отсутствием у их учителей некоторых компетенций [26, с. 147] Это в полной мере также касается компетенций учителя в работе с ошибками. Зиффрид и Вютке выделили три конкретных аспекта, которые они определили как *Professional Error Competence* (далее – ПЕС) (профессиональные преподавательские компетенции работы с ошибками):

- понимание и знание характерных ошибок обучающихся, а также их трудностей в обучении;
- понимание и знание стратегий для преодоления этих ошибок и трудностей;
- представления касательно положительного эффекта от анализа ошибок обучающегося на уроках.

Эти компетенции приобретаются и развиваются у учителя в процессе профессионального обучения и профессиональной деятельности. Однако конкретные техники и подходы, которыми учитель должен обладать для создания позитивного и конструктивного климата ошибки, все еще остаются не до конца понятными, могут являться предметом последующих исследований.

Предполагаемым базисом для определения таких компетенций может являться концепт негативного знания, идея которого высказывалась еще в начале XX века, была позже развита Марвином Мински [20, с. 13], а также впоследствии другими исследователями [10, с. 87; 22, с. 17]. Последний дает развернутый анализ различных теорий и классификаций, касающихся негативного знания, которое можно определить как понимание неправильных фактов или процессов и то, как и чем они отличаются от правильных. Это в свою очередь может привести к пониманию того, что есть правильно в будущем. В некоторых случаях генерация ошибок может привести к более эффективному научению по сравнению с таким, где ошибки не получали достойного внимания [24, с. 1105]. Негативное знание дает ключ к позитивному знанию и таким образом побуждает использование регулятивных и адаптивных стратегий. То есть обучающиеся осознают, что конкретно они не знают, таким образом вовлекаются в процесс обучения. Наряду с этим обучающие могут использовать эти пробелы в знаниях обучающихся в качестве обратной связи для оценки собственной профессиональной деятельности, как ценный источник материала для подготовки к занятиям и создания методических рекомендаций и пособий для проведения более интерактивных, вовлекающих и мотивирующих уроков.

Немалый интерес также представляет так называемый эффект гиперкоррекции. Суть эффекта сводится к тому, что ошибки, совершенные с большой степенью уверенности при ответе на задание, имеют больше шансов на эффективное исправление по сравнению с ошибками, совершенными с малой долей уверенности при ответе. Этот эффект детально описывается в работах [8, с. 69; 19, с. 4]. Подобные ошибки, совершенные с большей уверенностью, могут служить своеобразным субстратом для взращивания правильных ответов в будущем и усвоения нужной информации. В то же самое время, ошибки, совершаемые с малой долей уверенности в ответе, когда ответ дается часто «наобум» или очень приблизительно, вряд ли могут служить цели запоминания правильной информации. От учителя в основном зависит то, сможет ли он распознать, как и какая конкретно ошибка была совершена, каким конкретно образом данный материал может быть использован. Непременным условием является желание и возможность учителя работать с подобным материалом.

В исследованиях, ставивших вопрос о том, что совершение ошибок приводит к большей эффективности обучения, основной парадигмой и инструментом, который привлекает наше внимание, является тот, где обучающимся дается задание на новый материал без предварительного изучения оно, решение проблемы без предварительного инструктажа (Problem Solving followed by Instruction) PSI как оппозиция противоположному (Instruction followed by Problem Solving) IPS, при котором сначала объясняется новый материал, а затем дается задание на него. При первом подходе обучающимися допускаются большое количество ошибок, которые впоследствии разбираются вместе с объяснением материала. В своем недавнем исследовании швейцарские ученые Танмэй Синха и Ману Капур пришли к выводу, что таким образом информация лучше запоминается по сравнению с тем, как если бы новый материал был просто презентован обучающимся в виде, например, чтения [28, с. 24]. Данный подход соотносится с теорией продуктивных неудач, разработанной М. Капуром, который считал, что опыт продуктивных неудач развивает «скрытую эффективность»: обучающиеся не только учатся справляться с конкретными задачами, но и находить пути решения в нестандартных ситуациях [14, с. 382].

Синтез с отечественной психологической традицией

Крайне интересной в контексте обсуждения климата ошибки представляется концепция пробно-продуктивного действия Б.Д. Эльконина [4, с. 46], которая предполагает, что действие не завершается правильным выполнением и решением поставленной задачи, а, наоборот, выполнение действия открывает новые горизонты и превращается в способ их «зондирования», то есть снова превращается в пробу, что способствует формированию индивидуального образовательного опыта. В статье «Действие как единица развития» Б.Д. Эльконин утверждает, что «у пробы нет неудач и ошибок, а есть удержание не существующей в готовом виде меры соответствия внутреннего движения и его идеи» [Там же, с. 47]. Далее в этой же статье автор продолжает свою мысль, говоря, что «действие не может быть заучено и закреплено раз и навсегда», из чего позже делает вывод о непродуктивности традиционного обучения, в котором «нет места пробности и культуре актуального становления» [Там же]. В контексте вышесказанного уместно рассмотреть генерации ошибок обучающимися как неотъемлемой части продуктивного действия с присущим ему пробным характером. Полагаем, что позитивный климат ошибки, поощряющий пробный, экспериментальный характер деятельности обучающихся, соотносится с подходом Б.Д. Эльконина, поскольку совершение ошибок ведет к проявлению поля (ситуации действия) и является его важным этапом, без которого поле может так и остаться не проявленным. Нужно дать возможность обучающимся развернуть поле самостоятельно и соотнести его с идеальной формой, после чего следует детально изучить причины возникших трудностей у обучающихся и вместе с ними в тесной кооперации, используя их ошибки в качестве возможности для роста, прийти к положительным результатам и целям обучения. Подобный подход видится как средство повышения самостоятельности обучающихся, их большой ответственности за собственные действия и осознанности в том, что касается того, из чего конкретно складываются успешные, правильные действия, которые ведут к достижению значимого результата.

Таким образом, внедрение позитивного климата ошибки наряду с конструктивной и эксплицитной обратной связью в российских школах способно снизить уровень стресса среди обучающихся, создать атмосферу кооперации, снизить «цену» ошибки, предотвратить избегание совершения ошибок обучающимися, сделать важный поворот от игнорирования ошибок учителями к использованию ошибок как возможностей для роста и развития. Остается неразрешенным важное противоречие в области повышения академических результатов обучающихся и профессионального развития педагогов. С одной стороны, позитивный климат ошибки признан эффективным инструментом, позволяющим повысить мотивацию и вовлеченность обучающихся, развить навыки критического мышления и повысить их агентность. С другой стороны, мы сталкиваемся с отсутствием стандартизированных критериев оценки влияния климата ошибки на образовательный процесс. Как в научной, так и в практической плоскости эта лакуна порождает неопределенность в том, что касается реального воздействия климата ошибки на академические результаты обучающихся, это значительно осложняет их качественный и количественный анализ. Теоретическая проблема при изучении климата ошибки заключается в необходимости комплексного и системного понимания роли ошибок в обучении, выработке критериев продуктивности ошибок и условий их эффективного использования в образовательной практике.

Перспективы дальнейшего изучения данного вопроса видятся в разработке и валидации методик оценивания наличия или отсутствия позитивного климата ошибки в российских учебных заведениях, а также в проведении эмпирических исследований для проверки корреляции позитивного климата ошибки с улучшением академических результатов, снижением уровня стресса у обучающихся и повышением мотивации к учебе.

Список литературы

1. Гордеева Т., Сычев О., Сиднева А. Оценивание достижений школьников в традиционной и развивающей системах обучения: психолого-педагогический анализ // Вопросы образования. 2021. №1. С. 213–236.
2. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Сухановская А.В. Динамика учебной мотивации и ориентации на оценки у российских подростков в период с 1999 по 2020 гг. // Культурно-историческая психология. 2022. №18(3). С. 104–112.
3. Добрякова М.С., Юрченко О.В. Агентность и семейные образовательные стратегии: между сильной школой и свободой анскулинга: информационный бюллетень. М., 2023.
4. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. №1. С. 35–49.
5. Ausubel D.P. Educational Psychology: A Cognitive View. New York, 1968.
6. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs. New York, 1986.
7. Bray W.S. A Collective Case Study of the Influence of Teachers' Beliefs and Knowledge on Error-Handling Practices During Class Discussion of Mathematics // Journal for Research in Mathematics Education. 2011. №42(1). P. 2–38.
8. Butterfield B., Metcalfe J. The correction of errors committed with high confidence // Metacognition Learning. 2006. №1. P. 69–84.
9. DeCastella K., Byrne D., Covington M. Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement // Journal of Educational Psychology. 2013. №105(3). P. 861–880.
10. Gartmeier M., Bauer J., Gruber H. Negative Knowledge: Understanding Professional Learning and Expertise // Vocations and Learning. 2008. №1. P. 87–103.
11. Houtman F., Notebaert W. Blinded by an error // Cognition. 2013. №2(128). P. 228–236.
12. Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory // Perspectives on Psychological Science. 2021. №6(16). P. 1300–1323.
13. Huelser B.J., Metcalfe J. Making related errors facilitates learning, but learners do not know it // Mem Cognit. 2012. №40(4). P. 514–527.
14. Kapur M. Productive Failure // Cognition and Instruction. 2008. №26:3. P. 379–424.
15. Loibl K., Roll I., Rummel N. Towards a Theory of When and How Problem Solving Followed by Instruction Supports Learning // Educ Psychol Rev. 2017. №29. P. 693–715.
16. Melton A.W., Irwin J.M. The influence of degree of interpolated learning on retroactive inhibition and the overt transfer of specific responses // By Arthur W. Melton, Jean McQueen Irwin. 1940, 1987. №100(3-4). P. 610–641.
17. Metcalfe J. Learning from Errors // Annual Review Psychology. 2017. №68. P. 465–489.
18. Metcalfe J., Kornell N. Principles of cognitive science in education: The effects of generation, errors, and feedback // Psychonomic Bulletin & Review. 2007. №14. P. 225–229.
19. Metcalfe J., Eich T.S. Memory and truth: correcting errors with true feedback versus overwriting correct answers with errors // Cogn. Research. 2019. №4. P. 4.
20. Minsky M. Negative Expertise // International Journal of Expert Systems. 1994. №7(1). P. 13–19.
21. O'Dell S. Classroom Error Climate: Teacher Professional Development to Improve Student Motivation // Electronic Theses and Dissertations. 2015. P. 704.
22. Oser F., Spychiger M. Lernen ist schmerzhaft: Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim, 2005.
23. Oser F., Hascher T., Spychiger M. Lernen aus Fehlern Zur Psychologie des “negativen” Wissens. 1999.
24. Pan S.C., Sana F., Samani J., Cooke J., and Kim J.A. Learning from errors: students' and instructors' practices, attitudes, and beliefs // Memory. 2020. №28(9). P. 1105–1122.
25. Pashler H., Cepeda N.J., Wixted J.T., Rohrer D. When does feedback facilitate learning of words? // J Exp Psychol Learn Mem Cogn. 2005. №31(1). P. 3–8.
26. Seifried J., Wuttke E. Student errors: how teachers diagnose and respond to them // Empirical Res Voc Ed Train. 2010. №2. P. 147–162.
27. Singh K., Granville M., Dika S. Mathematics and Science Achievement: Effects of Motivation, Interest, and Academic Engagement // Journal of Educational Research. 2002. №95(6). P. 323–332.

28. Sinha T., Kapur M. When Problem Solving Followed by Instruction Works: Evidence for Productive Failure. *Review of Educational Research*. 2021. №91. P. 1–38.
29. Spychiger M.B., Mahler F., Hascher T., Oser F. Fehlerkultur aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern: Der Fragebogen S-UFS. Entwicklung und erste Ergebnisse. *Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule*. Schweiz, 1998.
30. Steuer G., Rosentritt-Brunn G., Dresel M. Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate // *Contemporary Educational Psychology*. 2013. №38(3). P. 196–210.
31. Steuer G., Dresel M. A constructive error climate as an element of effective learning environments // *Psychological Test and Assessment Modeling*. 2015. №57. P. 262–275.
32. Soncini A., Matteucci M.C., Butera F. Error handling in the classroom: an experimental study of teachers' strategies to foster positive error climate // *Eur J Psychol Educ*. 2021. №36. P. 719–738.

* * *

1. Gordeeva T., Sychev O., Sidneva A. Ocenivanie dostizhenij shkol'nikov v tradicionnoj i razvivayushchej sistemah obucheniya: psihologo-pedagogicheskij analiz // *Voprosy obrazovaniya*. 2021. №1. S. 213–236.
2. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Suhanovskaya A.V. Dinamika uchebnoj motivacii i orientacii na ocenki u rossijskikh podrostkov v period s 1999 po 2020 gg. // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2022. №18(3). S. 104–112.
3. Dobryakova M.S., Yurchenko O.V. Agentnost' i semejnye obrazovatel'nye strategii: mezhd sil'noj shkol'noj i svobodnoj anskulinga: informacionnyj byulleten'. M., 2023.
4. El'konin B.D. Dejstvie kak edinica razvitiya // *Voprosy psihologii*. 2004. №1. S. 35–49.



Error climate in the educational environment: theoretical analysis and implementation prospects

The article provides a brief overview of recent Russian and foreign research on the special state of the educational environment often referred to as error climate. The organization of learning from error and the shifting of the well-established attitude towards errors from “mistakes - failure” to “mistakes - possibility of constructive and effective learning” is capable of triggering the process of in-depth reflection and reassessment of educational experiences that leads to the development of competences, improvement of academic progress, motivation and the development of students' autonomy. This article contributes to this discussion by summarizing the main theoretical approaches as well as highlighting teacher competences needed to create a constructive attitude to mistakes. The article also raises a question of possible synthesis of foreign concepts with D.B. Elkonin's domestic psychological theory concerning trial-productive actions, which opens up new prospects for the study of this phenomenon in the Russian educational context.

Keywords: *error climate, educational environment, productive failure, negative knowledge, teacher professional competencies, trial-productive action, motivation, stress.*

(Статья поступила в редакцию 21.04.2026)

И.А. АКУЛОВИЧ,
О.О. ВАСИЛЬЕВА,
Ю.В. ВЕРМИНЕНКО,
С.Э. ЗВЕРЕВ,
Д.А. КОЛЕСНИКОВА
Санкт-Петербург

**АНАЛИЗ ЭЛЕМЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОЛЯ, ФОРМИРУЮЩИХ
РЕПУТАЦИЮ РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА***

Рассмотрены различные аспекты формирования репутации высшего учебного заведения педагогического образования с целью выявления элементов несоответствия между реальным и желаемым образом университета. Описываются примеры информационных сообщений для каждой целевой аудитории. Содержательно раскрываются слабые и сильные стороны репутации РГПУ им. А.И. Герцена.



Ключевые слова: педагогическое образование, репутация, педагогический университет, информационное поле образовательной организации.

Репутация является одним из ключевых факторов выбора высшего учебного заведения в современных условиях, подтверждая восприятие реального качества образовательной деятельности университета. Деятельность педагогического университета во всем своем многообразии находит наиболее полное отражение во всестороннем анализе элементов формирования репутации как совокупности мнений различных целевых аудиторий [1].

Особенностью репутационного менеджмента высшего учебного заведения является разнородность целевых аудиторий, каждая из которых имеет собственные критерии оценки его репутации. Методология репутационного менеджмента базируется на концепции Ч. Фомбруна, определяющей репутацию как совокупное восприятие организации ключевыми стейкхолдерами [17].

Современная методология управления репутацией включает:

- мониторинг репутации – систематический tracking упоминаний и sentiment анализа;
- проактивное формирование репутации – управление информационными поводами;
- реагирование на репутационные риски – разработка антикризисных коммуникаций;
- измерение репутационного капитала – использование репутационных индексов [18].

Методологически важным аспектом является управление академической репутацией, которая формируется через следующее:

- публикационную активность – количество и качество научных публикаций;
- цитирования – индекс Хирша и другие библиометрические показатели;
- участие в конференциях – представительство в научном сообществе;
- экспертную деятельность – участие сотрудников в общественно-значимых проектах [19].

* Исследование выполнено за счет средств внутреннего гранта РГПУ им. А.И. Герцена (проект «Формирование репутации РГПУ им. А.И. Герцена в коммуникационной среде»).

Российский ученый С.В. Малых фокусирует внимание на динамический характер репутации высшего учебного заведения, понимая ее как «отклик на целенаправленные и случайные (естественные) формы развития университета в определенном социуме». «Под репутацией понимается нематериальный ресурс, который требует инвестиций; это нематериальный актив, который формируется длительное время и служит целям и задачам развития университета, соответствует его миссии. Репутация определяет выбор целевой аудитории и общественные установки той среды, где располагается вуз. Репутация вуза – это образ значимости университета, ценность его уровня образования и перспектива социального развития всех его членов (от студентов до преподавателей, от технического персонала до ректора)» [3, с. 255].

Т.А. Юдина и С.Д. Резник предлагают следующие две группы категорий потребителей репутационной информации. К первой группе следует относить непосредственных потребителей образовательных услуг: студентов (ведущая группа потребителей образовательных услуг вуза), слушателей курсов дополнительного образования, аспирантов и соискателей, докторантов; абитуриентов; организации-работодателей; государственные и муниципальные органы образования. Во вторую группу потребителей репутации вуза вошли следующие категории: школьники, родители студентов и абитуриентов; профессорско-преподавательский состав вуза и его сотрудники; преподаватели других учебных заведений; представители вузов-конкурентов; СМИ; кадровые агентства [4].

Обобщив ряд концептуальных классификационных подходов, выделим наиболее важные группы целевых аудиторий репутации вуза.

По нашему мнению, основными внешними целевыми аудиториями репутации вуза являются:

1. Абитуриенты и их семьи, прежде всего, интересуется престиж диплома, качество образования, материально-техническая оснащенность учебного процесса, перспективы трудоустройства выпускников, стоимость обучения и условия поступления, наличие бюджетных мест, общежития и т.п. [2].
2. Академическое сообщество ориентировано на академическую репутацию, возможности проведения научных исследований, уровень научных достижений, рейтинговые показатели [19] и потенциальные возможности для сотрудничества [1].
3. Партнеры и работодатели оценивают качество подготовки выпускников, возможность привлечения студентов для прохождения стажировок и практик, соответствие образовательных программ требованиям рынка труда.
4. Государственные структуры ожидают вклад университета в патриотическое воспитание молодежи, экономическое и социальное развитие, подготовки квалифицированных кадров, генерации передовых научно-технических разработок [16].
5. Общество оценивает степень вовлеченности университета в социальные и благотворительные проекты, волонтерство, участия сотрудников и студентов в обсуждении и решении острых общественных проблем.
6. Средства массовой информации оценивают уровень открытости и дружелюбия университета, разнообразие контента для разных целевых аудиторий, тональность коммуникационных сообщений и инфоповодов, доступность для коммуникации руководства вуза.

Основные внутренние целевые аудитории репутации вуза:

1. Студенты оценивают образовательный процесс, квалификацию преподавателей, инфраструктуру, возможности реализации творческого потенциала во внеучебной деятельности и социальную среду.
2. Профессорско-преподавательский состав и административно-управленческий персонал ценит академическую репутацию, исследовательские возможности, квалифи-

кационный уровень коллег, условия для профессионального роста, стабильность, корпоративный статус и имидж работодателя.

Анализ элементов информационного поля, формирующих репутацию РГПУ им. А.И. Герцена, выявил ряд информационных сообщений следующего содержания по каждой целевой аудитории:

1. Абитуриенты. Контент-анализ медиаканалов вуза выявил единственное информационное сообщение о престиже диплома и качестве образования, размещенное на вкладке официального сайта в разделе «Абитуриентам» (рис. 1) от лица ректора.

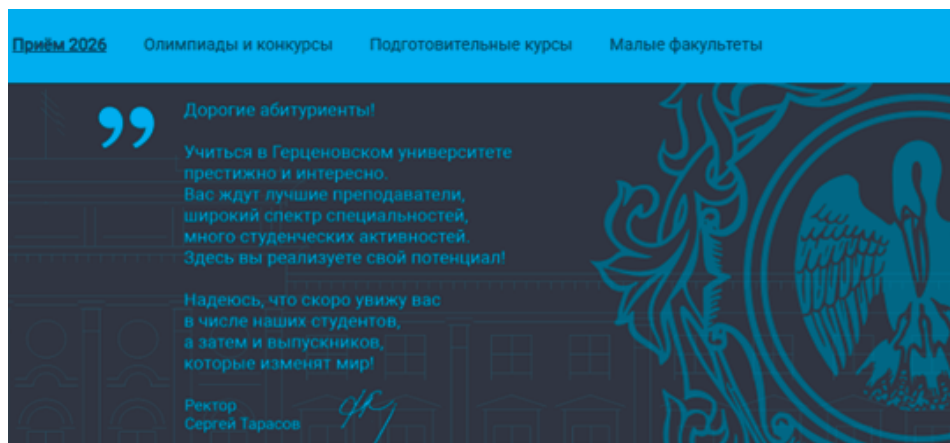


Рис. 1. Скриншот страницы для абитуриентов сайта РГПУ им. А.И. Герцена [15]

Материально-техническая оснащенность учебного процесса освещена достаточно широко в разделах официальных каналов, где описываются кампусы, лаборатории, технопарк, кванториум и т.д. Однако абитуриентам необходимо переходить по четырем ссылкам, чтобы получить представление о материально-технической базе в полном объеме.

Перспективы трудоустройства выпускников отражены в возможности получить работу в образовательных организациях, профильных компаниях, но нет конкретной информации, перечня и т.п. (рис. 2).

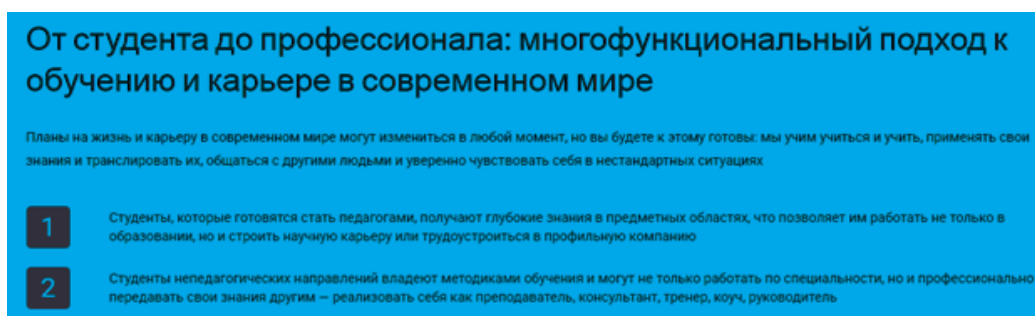


Рис. 2. Скриншот страницы сайта РГПУ им. А.И. Герцена, отражающий перспективы трудоустройства [15]

Информация о стоимости обучения, наличии бюджетных мест и условиях поступления для абитуриентов исчерпывающе представлена на официальном сайте вуза (рис. 3).

44.03.01 Иностранный язык Направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование Бюджетные места 2026: 25 Внебюджетные места 2026: - есть Проходной балл ЕГЭ 2025: 265 Средний балл ЕГЭ 2025: 273	44.03.01 Информатика и информационные технологии в образовании Направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование Бюджетные места 2026: 24 Внебюджетные места 2026: - есть Проходной балл ЕГЭ 2025: 243 Средний балл ЕГЭ 2025: 254	44.03.01 История Направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование Бюджетные места 2026: 25 Внебюджетные места 2026: - есть Проходной балл ЕГЭ 2025: 268 (очно, бюджет)
44.03.01 Культурологическое образование Направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование Бюджетные места 2026: 18 Внебюджетные места 2026: - есть Проходной балл ЕГЭ 2025: 241 Средний балл ЕГЭ 2025: 256	44.03.01 Культурологическое образование (заочно) Направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование Бюджетные места 2026: 9 Внебюджетные места 2026: - есть Проходной балл ЕГЭ 2025: 240 Средний балл ЕГЭ 2025: 264	44.03.01 Математика Направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование Бюджетные места 2026: 65 Внебюджетные места 2026: - есть Проходной балл ЕГЭ 2025: 249 Средний балл ЕГЭ 2025: 263

Рис. 3. Скриншот страницы сайта РГПУ им. А.И. Герцена, отражающий информацию о стоимости обучения и наличии бюджетных мест [15]

2. Академическое сообщество. Информация, формирующая академическую репутацию, содержится на официальном сайте в разделе «Наука» (рис. 4) и демонстрирует конкретные данные о возможности проведения научных исследований, уровне научных достижений и потенциальных возможностях для сотрудничества.

НАУКА В ГЕРЦЕНОВСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ – ЭТО: 29 основных научных направлений, по которым в университете активно ведется работа 26 научных лабораторий, институтов и центров, в том числе Междисциплинарный ресурсный центр коллективного пользования с уникальным научным оборудованием - более 180 единиц научного оборудования, из них 51 единица – стоимостью более 1 миллиона рублей каждая 11 рецензируемых научных журналов - более 100 научно-исследовательских проектов ежегодно - более 300 миллионов рублей – ежегодный объем финансирования научных исследований 24 диссертационных совета по 44 научным специальностям - более 600 публикаций ежегодно – в изданиях, включенных в ядро РИНЦ - линейка внутренних конкурсов на получение грантов для развития и поддержки научно-исследовательской деятельности.

Рис. 4. Скриншот страницы «Наука» сайта РГПУ им. А.И. Герцена [15]

Рейтинговые показатели университета, отраженные на официальных каналах университета (рис. 5) и на независимых медиаресурсах, демонстрируют устойчивые положительные тренды.

РГПУ им. А. И. Герцена принимает активное участие в ведущих национальных и мировых рейтингах вузов и демонстрирует в них высокие результаты.

По итогам Московского международного рейтинга вузов «Три миссии университета» РГПУ им. А. И. Герцена входит в интервальную группу 1201-1300 в общем рейтинге, а также в интервальную группу 49-57 среди российских вузов.

Кроме того, по итогам второго выпуска российского варианта пилотного рейтинга университетов БРИКС РГПУ им. А. И. Герцена входит в интервальную группу 251-300 среди мировых университетов и в 52-67 среди российских учебных заведений, а также в топ-3 вузов РФ педагогической направленности.

В национальном рейтинге университетов группы «Интерфакс» Герценовский университет занимает 44 место, а по направлениям «Бренд» и «Сотрудничество» — лидирующую позицию среди учебных заведений педагогического профиля.

В рейтинге RAEX-100 РГПУ им. А. И. Герцена занимает 38 место среди 100 лучших вузов России.

В международном рейтинге QS World University Rankings РГПУ им. А. И. Герцена занимает 1400+ место и является единственным российским вузом педагогической направленности, представленным в рейтинге. Отдельно отмечены высокие позиции университета по критериям, которые оценивают долю иностранных студентов (344 место), академическую репутацию и престиж среди работодателей (701+ место).

В глобальном рейтинге Times Higher Education World University Ranking Герценовский университет занимает 1501+ место и также является единственным российским педагогическим вузом в списке лучших учебных заведений мира.

С 2024 года Герценовский университет, подведомственный Минпросвещения РФ, возобновил свое участие еще в одном международном рейтинге «экологичности» вузов UI GreenMetric World University Rankings, в котором занимает 960 позицию и также является единственным отечественным педагогическим вузом, представленным в итоговых списках. В 2025 году в этом рейтинге университет на 66 позиций улучшил свой показатель в международном списке и на 12 — среди российских вузов.

Рис. 5. Рейтинговые показатели РГПУ им. А.И. Герцена [15]

3. Репутационные характеристики для целевой аудитории «партнеры и работодатели» не четко отражены на официальных информационных ресурсах университета, на официальном сайте отсутствует соответствующий раздел. Информацию можно получить только через поисковый запрос, выдача происходит по таким разделам, как новости и образование (рис. 6).

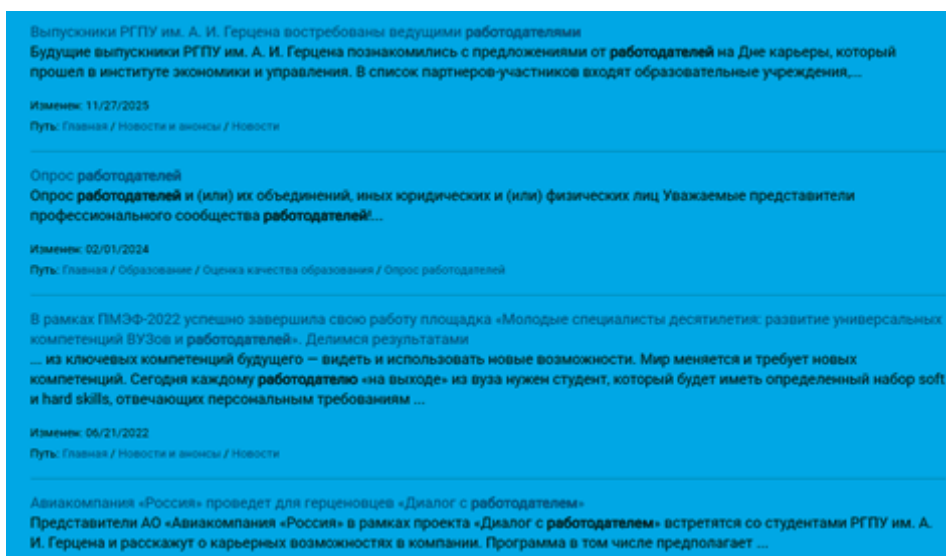


Рис. 6. Скриншот поискового запроса для целевой аудитории «партнеры и работодатели» на сайте РГПУ им. А.И. Герцена [15]

При этом информация об отделе карьерных траекторий «Центр Мост», который функционирует в РГПУ им. А.И. Герцена с 2003 года, фактически недоступна своей целевой аудитории, получить сведения можно только через 6 переходов по ссылке (рис. 7).

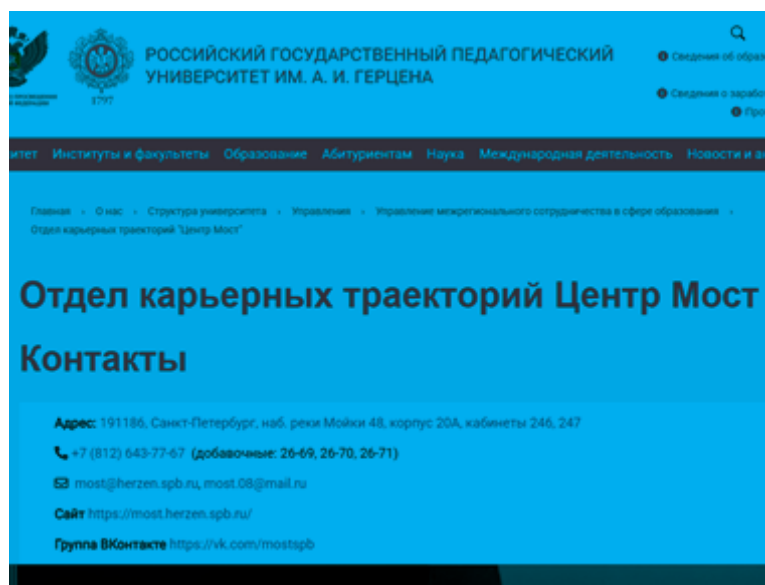


Рис. 7. Скриншот вкладки отдела карьерных траекторий «Центр Мост» на сайте РГПУ им. А.И. Герцена [15]

Именно это структурное подразделение позволяет работодателям оценить качество подготовки выпускников, возможность привлечения студентов для прохождения стажировок и практик, соответствие образовательных программ требованиям рынка труда.

4. Информация, формирующая репутацию для целевой аудитории «органы государственной власти», содержится на официальном сайте в нескольких разделах, в официальных социальных сетях, а также отражена в миссии предельно корректно: «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена в своей деятельности привержен гуманистическим ценностям и патриотическим идеалам, ориентирован на открытость обществу и человеку, нацелен на достижение высокого стандарта профессиональной деятельности, поиск оптимальных путей удовлетворения образовательных потребностей и потребностей в высококвалифицированных специалистах международного и российского рынка труда» [15]. Информация, формирующая репутацию для целевой аудитории «общество», направлена на демонстрацию вовлеченности университета в социальные и благотворительные проекты, волонтерство, участия сотрудников и студентов в обсуждении и решении острых общественных проблем. Инструментами формирования данного репутационного медиаполя является ряд волонтерских студенческих объединений.

Волонтеры Победы РГПУ им. А.И. Герцена, основной деятельностью которых является сохранение исторической памяти, популяризация истории и помощь ветеранам Великой Отечественной войны, участвуют в торжественно-траурных церемониях и воз-

ложениях, задействованы в организации вузовских и городских патриотических акций, проводят уроки мужества в школах и помогают ветеранам.

Направлениями работы добровольческого отряда «Лапа добра» студентов РГПУ им. А.И. Герцена факультета биологии является экологическое, событийное и образовательное волонтерство.

Деятельность объединения «Волонтерское переводческое агентство» студенческого объединения кафедры перевода института иностранных языков РГПУ им. А.И. Герцена заключается в оказании лингвистической поддержки (устного и письменного перевода) в организации и проведении международных мероприятий в Санкт-Петербурге и университете им. А.И. Герцена.

Направлениями волонтерства крупнейшей добровольческой организации РГПУ им. А.И. Герцена «Доброцентр» являются следующие: патриотическое, культурное, событийное, социальное, просветительское, медиа и эковолонтерство, а также донорство – проведение донорских акций и популяризация донорского движения.

Студенты-волонтеры кафедры сурдопедагогики осуществляют добровольческую деятельность по различным направлениям совместно с родительским объединением «Я слышу мир», реализующим проект «КРЕПКАЯ СЕМЬЯ».

5. Средства массовой информации оценивают репутацию вуза по уровню открытости и дружелюбия университета, разнообразию контента для разных целевых аудиторий, тональности коммуникационных сообщений и инфоповодов, доступности для коммуникации руководства вуза (рис. 8).

28 января 2026 Вечерний Санкт-Петербург Студенты РГПУ подготовили выставку «Сказано сердцем», посвященную годовщине полного освобождения Ленинграда от блокады. Проректор по инновациям Александр Стрельцов отметил, что работы студентов подтверждают: память о подвиге предков жива в новом поколении.	28 января 2026 Питерец Храм святых апостолов Петра и Павла при РГПУ им. Герцена занял второе место во Всероссийском конкурсе «Открыт для всех» в номинации «Социальная открытость». Протоиерей Дмитрий Симонов охарактеризовал конкурс как платформу для обмена социальными практиками.	28 января 2026 Дайджест петербургского образования В Санкт-Петербурге состоялись традиционные Герценовские чтения, которые объединили 170 педагогов и специалистов со всех районов города. Организаторами конференции выступили Институт детства РГПУ и Региональный ресурсный центр проекта «Навигаторы детства».
28 января 2026 Питерец В РГПУ им. Герцена состоялось торжественное открытие выставки студенческих работ «Сказано сердцем», приуроченной к 82-й годовщине полного снятия блокады Ленинграда. Директор института художественного образования Дмитрий Ткаченко подчеркнул личную значимость этой темы для	28 января 2026 Вечерний Санкт-Петербург В Муромском государственном педагогическом институте будет создана базовая кафедра РГПУ им. Герцена. Соответствующее трехстороннее соглашение подписали ректор РГПУ Сергей Тарасов, губернатор Владимирской области Александр Авдеев и и.о. ректора МГПИ Наталья Омарова.	28 января 2026 6 канал — Владимир На базе Муромского пединститута планируется создать базовую кафедру с привлечением преподавателей РГПУ. Проект включает повышение квалификации, защиту диссертаций в Санкт-Петербурге и обмен студентами. Ректор Сергей Тарасов заявил о готовности делиться

Рис. 8. Пример публикаций средств массовой информации, связанных с РГПУ им. А.И. Герцена [15]

6. Студенты, являясь внутренней целевой аудиторией, оценивают репутацию университета по уровню организации образовательного процесса, квалификации преподавателей, инфраструктуре, возможностям реализации творческого потенциала во внеучебной деятельности и социальной среде.

Наблюдается существенный разрыв в оценках на официальных ресурсах вуза и на сайтах отзовиков. Контент-анализ официальных медиаканалов РГПУ им. А.И. Герцена (рис. 9) показал, что абсолютно все отзывы содержат максимально высокую оценку, в них не высказываются критические замечания.

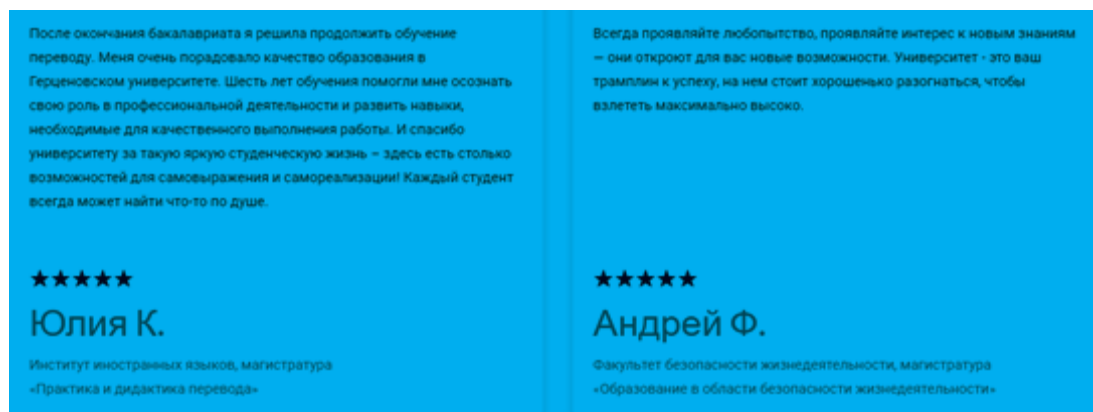


Рис. 9. Пример отзывов студентов РГПУ им. А.И. Герцена на официальном сайте [15]

Однако на сторонних информационных ресурсах, где размещены отзывы о вузах Российской Федерации, ситуация совершенно иная. Рассмотрим наиболее востребованные информационные цифровые порталы для поступающих в российские вузы, где студенты оставляют отзывы и делятся своим отношением к вузам.

На портале «Типичный абитуриент» рейтинг РГПУ им. А.И. Герцена составляет 6,6 баллов из 10 [10]. На ресурсе «Вузопедия» рейтинг РГПУ им. А.И. Герцена составляет 4 балла из 6 [6]. На «Яндекс. Карты» рейтинг РГПУ им. А.И. Герцена составляет 4,3 балла из 5 [14]. Сервис «Эдунетворк» оценивает рейтинг РГПУ им. А.И. Герцена на 3,5 балла из 5 [13]. Цифровой сервис «Проверили» оценивает рейтинг РГПУ им. А.И. Герцена на 3,3 балла из 5 [8]. На портале «Учеба.ру» рейтинг РГПУ им. А.И. Герцена составляет 4,3 балла из 5 [11]. Сервис «РосОбразование» оценивает рейтинг РГПУ им. А.И. Герцена на 3 балла из 5 [9]. На портале «Отзовик» рейтинг РГПУ им. А.И. Герцена составляет 3,3 балла из 5 [7].

Проведя сравнительный анализ рейтинговых показателей университета, основанный на реальных отзывах студентов на цифровых ресурсах, можно сделать вывод о низком уровне удовлетворенности обучающихся и выпускников организацией учебного процесса, отношением преподавателей, инфраструктурой и многим другим.

7. Профессорско-преподавательский состав и административно-управленческий персонал также формируют неоднозначное информационное поле университета. На открытых цифровых ресурсах опубликовано большое количество негативных отзывов на различные аспекты. Основной негатив сфокусирован на документообороте, обратной связи, условиях труда, плохой организации взаимодействия между отделами, техническом оборудовании и низкой заработной плате. На крупнейших в России сайтах отзывов сотрудников «Dream Job» [5] и «Хэджантер» [12] рейтинг работодателя РГПУ им. А.И. Герцена составляет всего 2,7 балла из 5.

Научная значимость проведенного исследования заключается во всестороннем рассмотрении и систематизации концептуальных подходов к формированию репутации педагогического университета как совокупности мнений различных целевых аудиторий.

Вклад авторского коллектива заключается в разработке классификации целевых аудиторий, каждая из которых имеет собственные критерии оценки репутации университета.

Практическим результатом проведенного анализа является выявление наиболее проблемных элементов информационного поля формирования репутации РГПУ им. А.И. Герцена, сконцентрированных в сегменте внутренних целевых аудиторий (студенты и сотрудники), а также внешней целевой аудитории (партнеры и работодатели). Выявленные проблемы управления репутацией характерны для практически всех высших учебных заведений нашей страны, что подтверждает необходимость систематической работы в области репутационного менеджмента образовательных организаций.

Список литературы

1. Дорохова И.А. Основы формирования репутации российского вуза в современных условиях // *Modern Economy Success*. 2023. №2. С. 13–19.
2. Зиновьева Е.В. Формирование бренда университета в условиях цифровой трансформации // *Университетское управление: практика и анализ*. 2020. Т. 24. №4. С. 64–75.
3. Малых С.В. Особенности конструирования репутации классического университета // *Классический университет: история и современность: Материалы II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 90-летию Удмуртского государственного университета, Ижевск, 29 января 2021 года*. Ижевск, 2021. С. 253–261.
4. Резник С.Д., Юдина Т.А. Репутационный менеджмент в российском университете: проблемы и решения. М., 2022.
5. Рейтинг РГПУ им. А.И. Герцена. «Dream Job». [Электронный ресурс]. URL: <https://dreamjob.ru/employers/287062> (дата обращения: 12.02.2026).
6. Рейтинг РГПУ им. А.И. Герцена. «Вузопедия». [Электронный ресурс]. URL: <https://vuzopedia.ru/vuz/1147/otziv>. (дата обращения: 12.02.2026).
7. Рейтинг РГПУ им. А.И. Герцена. «Отзовик». [Электронный ресурс]. URL: https://otzovik.com/reviews/rossiyskiy_gosudarstvenniy_universitet_gercena_russia_sankt-peterburg/ (дата обращения: 12.02.2026).
8. Рейтинг РГПУ им. А.И. Герцена. «Проверили». [Электронный ресурс]. URL: <https://proverili.ru/spb/rgpu/otzyvi> (дата обращения: 12.02.2026).
9. Рейтинг РГПУ им. А.И. Герцена. «РосОбразование». [Электронный ресурс]. URL: <https://ros-obrazovanie.ru/uz/1959/reviews/> (дата обращения: 12.02.2026).
10. Рейтинг РГПУ им. А.И. Герцена. «Типичный абитуриент». [Электронный ресурс]. URL: <https://tabiturient.ru/vuzu/herzen/> (дата обращения: 12.02.2026).
11. Рейтинг РГПУ им. А.И. Герцена. «Учеба.ру». [Электронный ресурс]. URL: <https://spb.ucheba.ru/uz/6080/opinions> (дата обращения: 12.02.2026).
12. Рейтинг работодателя РГПУ им. А.И. Герцена. «Хэдхантер». [Электронный ресурс]. URL: <https://spb.hh.ru/employer/1026> (дата обращения: 12.02.2026).
13. Рейтинг РГПУ им. А.И. Герцена. «Эдунетворк». [Электронный ресурс]. URL: <https://vuz.edunetwork.ru/78/v514/opinions/> (дата обращения: 12.02.2026).
14. Рейтинг РГПУ им. А.И. Герцена. «Яндекс. Карты». [Электронный ресурс]. URL: https://yandex.ru/maps/org/rossiyskiy_gosudarstvenny_pedagogicheskiy_universitet_imeni_a_i_gertsena/1548201285/reviews/?ll=30.319823%2C59.934471&z=13 (дата обращения: 12.02.2026).
15. Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена: официальный сайт. Санкт-Петербург. [Электронный ресурс]. URL: <https://spb.propostuplenie.ru/vuzi/rgpu-im-a-i-gertsena/> (дата обращения: 12.02.2026).
16. Bennett R., Ali-Choudhury R. Prospective students' perceptions of university brands: An empirical study // *Journal of Marketing for Higher Education*. 2009. Vol. 19. №1. P. 85–107.
17. Fombrun C.J. Reputation: Realizing Value from the Corporate Image. Boston, 1996.
18. Gray E.R., Balmer J.M. T. Managing corporate image and corporate reputation // *Long Range Planning*. 1998. Vol. 31. №5. P. 695–702.

19. Rutter R., Roper S., Lettice F. Measuring university brand personality: a customer perspective of four leading UK universities // Journal of Brand Management. 2016. Vol. 23. №4. P. 400–420.

* * *

1. Dorohova I.A. Osnovy formirovaniya reputacii rossijskogo vuza v sovremennyh usloviyah // Modern Economy Success. 2023. №2. S. 13–19.

2. Zinov'eva E.V. Formirovanie brenda universiteta v usloviyah cifrovoj transformacii // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2020. T. 24. №4. S. 64–75.

3. Malyh S.V. Osobennosti konstruirovaniya reputacii klassicheskogo universiteta // Klassicheskij universitet: istoriya i sovremennost': Materialy II Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 90-letiyu Udmurtskogo gosudarstvennogo universiteta, Izhevsk, 29 yanvarya 2021 goda. Izhevsk, 2021. S. 253–261.

4. Reznik S.D., Yudina T.A. Reputacionnyj menedzhment v rossijskom universitete: problemy i resheniya. M., 2022.

5. Rejting RGPU im. A.I. Gercena. «Dream Job». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dreamjob.ru/employers/287062> (data obrashcheniya: 12.02.2026).

6. Rejting RGPU im. A.I. Gercena. «Vuzopedia». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vuzopedia.ru/vuz/1147/otziv>. (data obrashcheniya: 12.02.2026).

7. Rejting RGPU im. A.I. Gercena. «Otzovik». [Elektronnyj resurs]. URL: https://otzovik.com/reviews/rossiyskij_gosudarstvennyj_universitet_gercena_russia_sankt-peterburg/ (data obrashcheniya: 12.02.2026).

8. Rejting RGPU im. A.I. Gercena. «Proverili». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://proverili.ru/spb/rgpu/otzyvi> (data obrashcheniya: 12.02.2026).

9. Rejting RGPU im. A.I. Gercena. «RosObrazovanie». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ros-obrazovanie.ru/uz/1959/reviews/> (data obrashcheniya: 12.02.2026).

10. Rejting RGPU im. A.I. Gercena. «Tipichnyj abiturient». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://tabiturient.ru/vuzu/herzen/> (data obrashcheniya: 12.02.2026).

11. Rejting RGPU im. A.I. Gercena. «Ucheba.ru». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://spb.ucheba.ru/uz/6080/opinions> (data obrashcheniya: 12.02.2026).

12. Rejting rabotodatelya RGPU im. A.I. Gercena. «Hedhanter». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://spb.hh.ru/employer/1026> (data obrashcheniya: 12.02.2026).

13. Rejting RGPU im. A.I. Gercena. «Edunetwork». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vuz.edunetwork.ru/78/v514/opinions/> (data obrashcheniya: 12.02.2026).

14. Rejting RGPU im. A.I. Gercena. «Yandex. Karty». [Elektronnyj resurs]. URL: https://yandex.ru/maps/org/rossiyskij_gosudarstvennyj_pedagogicheskij_universitet_imeni_a_i_gertsena/1548201285/reviews/?ll=30.319823%2C59.934471&z=13 (data obrashcheniya: 12.02.2026).

15. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni A.I. Gercena: oficial'nyj sajt. Sankt-Peterburg. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://spb.propostuplenie.ru/vuzi/rgpu-im-a-i-gertsena/> (data obrashcheniya: 12.02.2026).



The analysis of elements of information field building the reputation of Herzen State Pedagogical University of Russia

The different aspects of building the reputation of higher educational institutions of pedagogical education aimed at revealing the elements of contradiction between the real and desired image of university are considered. There are described the examples of information messages for each target audience. The strengths and weaknesses of the reputation of Herzen State Pedagogical University of Russia are discovered.

Keywords: *pedagogical education, reputation, pedagogical university, information field of educational institution.*

(Статья поступила в редакцию 13.03.2026)

С.А. ХАЗОВА,
С.А. ХРАПОВ,
Ю.В. НЕСТЕРОВ
Астрахань

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ КОНКУРЕНТНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Описывается аксиологический аспект воспитания конкурентной культуры личности у современных обучающихся. В качестве аксиологических основ раскрыты ценностные ориентации в содержании конкурентной культуры личности, механизмы их формирования как личностные детерминанты воспитания данной культуры; педагогические условия, обеспечивающие актуализацию механизмов и полноценную интериоризацию совокупности ценностей.



Ключевые слова: культура, конкуренция, конкурентная культура личности, ценностные ориентации, механизмы, условия.

Явление конкуренции характеризует любую среду (природную, социальную) с позиции наличия соперничества за определенные (ограниченные) блага. В природе конкуренция – естественное условие взаимодействия живых организмов, один из базовых механизмов эволюции. Она осуществляется инстинктивно, регламентируется потребностями в ресурсах, степенью дефицитарности этих ресурсов и объективными возможностями соперников [2; 3; 7; 14]. В социальной среде конкуренция характеризуется следующим:

- «происходит на основе социальных характеристик общества, в частности норм и правил, регламентирующих поведение ее субъектов» [3, с. 241];
- осуществляется в процессе индивидуального или коллективного взаимодействия людей в рамках решения схожих задач;
- проявляется практически во всех видах и областях человеческой активности (игра, семейные отношения, учеба, профессиональный труд и т.д.);
- регламентируется не только значимыми в конкретных условиях достоинствами субъектов взаимодействия, но и такими свойствами (личностными характеристиками, стратегиями поведения, возможностями и т.д.), которые делают конкуренцию недобросовестной [2; 3; 6].

Однако в социальной среде конкуренция лишь тогда становится «двигателем» общественного, экономического, личностного развития, когда осуществляется по принципу справедливого, честного соперничества [2; 5; 7].

Учитывая все вышесказанное, можно констатировать важность воспитания у будущих участников конкурентных взаимодействий (нынешних обучающихся школ, вузов) базовых личностных качеств, побуждающих к соблюдению соответствующих этических норм и правил, обеспечивающих способности к их выполнению. В данном контексте в науке и практике используется несколько дефиниций, обозначающих соответствие характеристик взаимодействия признакам честного соперничества. Наиболее распространенными из них являются «добросовестная конкуренция», «справедливая конкуренция» – официальные термины экономической конкурентологии. Несколько реже используются понятия, отражающие следующее:

1. «Культурность» как обобщенный признак честного поведения субъектов конкурентных взаимодействий («культура конкуренции», В.В. Качалин): культура конкуренции как элемент правовой культуры общества, реализующий специфическую функцию – создание «социально-экономических и общественно-политических условий для развития справедливых рыночных отношений» [4, с. 26].

2. Характеристики субъектов как добросовестных участников конкурентных взаимодействий («конкурентная культура», И.В. Князева [5], «культура конкурентных взаимодействий», Л.В. Лебедева [6]). И.В. Князева также характеризует указанный феномен как атрибут не личности, а общества: «Конкурентная культура – это система правовых и моральных ценностей, традиций и принципов, экономических и правовых норм и правил, направленных на обеспечение общественного благосостояния в условиях развития конкурентных отношений» [5, с. 40]. При этом подчеркивается важность полноценного педагогического обеспечения распространения культуры конкуренции в социуме, необходимость создания адекватных образовательных программ, моделей, практик [Там же]. И.В. Лебедева с соавторами в своих определениях ведут речь о личностной культуре и указывают на соответствующие ее содержательные элементы [6].

С позиции педагогической конкурентологии термины второй группы представляются более состоятельными. Они содержат в своих определениях элементы, позволяющие проектировать воспитательный процесс, рассматривая соответствующие феномены в контексте педагогического целеполагания. При этом понятие конкурентной культуры личности (в сравнении с культурой конкурентных взаимодействий) представляется более широким, с одной стороны, и точнее отражающим идею данной работы, с другой стороны. В результате этого интегральным качеством, характеризующим человека как субъекта добросовестной конкуренции, считаем конкурентную культуру личности – феномен, объединяющий и отражающий «ценностные ориентации, установки, знания, способы поведения, общения и деятельности личности, обеспечивающие эффективное сотрудничество и соперничество в условиях конкуренции, и ориентированные на достижение экономических целей рациональными и этически приемлемыми средствами» [6, с. 169]. Данный вид личностной культуры:

- отражает сущностные характеристики конкуренции, ее специфичность для социальной среды, поведенческие, базовые (ценностные, компетентностные, коммуникативные и др.) содержательные элементы;
- «отвечает» за мотивационную и практическую готовность участвовать в конкурентных взаимодействиях честно, справедливо, добросовестно;
- содержательно исходит из сущности, функций базовых феноменов (культура личности), интегрированных и конкретизированных сообразно специфике конкурентной среды [14].

Конкурентная среда – пространство и условия, в которых происходят конкурентные взаимодействия. В последние годы ее характеристики дополнились виртуальными составляющими [7; 10; 14]. Значительная доля коммуникаций сегодня происходит в дистанционном формате, что некоторым образом меняет и условия конкуренции. В частности, в виртуальной среде:

- складываются специфические традиции общения, не всегда соответствующие этическим нормам социума;
- определенная безнаказанность случаев невежливого общения порождает привычку «не выбирать выражения» в любых форматах коммуникации, включая конкурентные взаимодействия и в виртуальной, и в реальной среде;
- цифровые возможности относительно отбора и оперирования контентом приводят к искажению конкурентно значимой информации и т.д.

При этом «именно молодое поколение является наиболее вовлеченным в цифровые коммуникации и наиболее подверженным информационному воздействию» [9,

с. 202]. Это может негативно сказываться на достижимости целей конкуренции, на личной успешности субъектов, развитии определенных социальных практик и сфер профессиональной деятельности.

Соответственно, должны измениться и требования к содержанию конкурентной культуры личности. Обобщенно можно сказать, что элементы ее содержания должны также отражать этические нормы и правила реальной и виртуальной коммуникации, поэтому актуальный состав компонентов конкурентной культуры личности в нашем представлении следующий:

- ценностно-ориентационный – отражает соответствие этическим нормам и правилам ставящихся личностью целей и задач конкуренции, выбираемых средств и методов реального и виртуального взаимодействия;
- познавательный – содержит необходимые и достаточные знания относительно моральных оснований конкурентных взаимодействий, норм реального и виртуального общения, эффективных стратегий и тактик коммуникации в конкурентных условиях; предполагает понимание значения и способов реализации этих знаний на практике;
- регулятивный – раскрывает установки на систематический, непрерывный самоанализ конкурентного поведения, заложенных в нем ценностных и целевых ориентиров, форм и методов реализации в условиях реального и виртуального взаимодействия;
- коммуникативно-семиотический – характеризует освоенные и используемые средства общения (вербальные и невербальные), способы коммуникации в реальной и виртуальной среде в процессе конкуренции, их адекватность целям и задачам, типам и формам взаимодействия;
- практико-поведенческий – демонстрирует реальное достижение субъектом целей и задач конкурентного взаимодействия на основе принятых этических норм и ценностей реального и виртуального взаимодействия, практическую способность осуществлять добросовестную конкуренцию [1; 2; 5; 6; 13].

Очевидно, что становление конкурентной культуры личности в определяющей степени детерминировано ценностными ориентациями. Учитывая современные научные положения культурологи [1; 12; 13] и конкурентологии [2; 3; 7], ценностным фундаментом конкурентной культуры личности правомерно считать:

1. Интериоризированные традиционные духовно-нравственные ценности:

- коллективизма, взаимопомощи, взаимного уважения (соответствует сложившемуся в науке пониманию социальной конкуренции как совокупности сопернических и сотруднических отношений, коллективных и индивидуальных взаимодействий);
- гуманизма, справедливости, честности (соответствует раскрытой выше установке на добросовестную конкуренцию);
- приоритета духовного над материальным (объективируется спецификой целей, задач и допустимых способов конкуренции в социокультурной сфере);
- сохранения культурного наследия (отвечает сути конкурентного преимущества, связанного с индивидуальностью, самобытностью и т.п. субъектов).

2. Ценностные установки на следующее:

- целенаправленный выбор этически оправданных целей, средств, методов конкурентных взаимодействий;
- на вежливое, корректное и т.п. общение и в реальной, и в виртуальной среде, независимо от поведения иных субъектов коммуникации.

3. Ценностная ориентированность на следующее:

- выбор сотруднических форм и способов взаимодействия в конкурентной среде;
- на поиск и использование возможностей достижения консенсуса с соперниками (если это не противоречит самой сути конкуренции).

4. *Ценностные установки на социально значимые цели конкуренции* (развитие общества, государства, профессиональной сферы, среды жизнедеятельности) как приоритеты целеполагания и выбора способов осуществления конкурентных взаимодействий.

5. *Ориентация на достижение целей конкуренции* посредством реализации собственной творческой индивидуальности, компетентности, иных конкурентных качеств.

6. *Стремление к собственному самосовершенствованию* в результате конкурентных взаимодействий.

Развитие любых личностных характеристик детерминировано внутренними и внешними факторами. В контексте нашей темы в качестве внутренних факторов рассматриваем психологические механизмы воспитания у обучающихся конкурентной культуры личности – «система различных психологических факторов, средств, обеспечивающих тот или иной процесс проявления психических свойств, различные психические изменения и т.д. Психологический механизм – это постоянно действующая или ситуативно возникающая целостная психологическая система средств, которая обеспечивает выполнение тех или иных регулятивных функций и включает в себя основные подсистемы регуляции» [11, с. 129]. Среди них аксиологическими являются следующие:

1. *Устойчивость осознанных ценностей-элементов культуры конкурентных отношений*. Известно, что именно ценностно-смысловая сфера человека «организует» весь его внутренний мир, обеспечивает внутреннюю детерминированность поступков и действий. В свою очередь, действенность ценностных ориентаций как регуляторов чувств, отношений, поведения зависит от понимания их глубинной сущности, свободного выбора в качестве мировоззренческого фундамента личности. Это требует полноценного освоения человеком социокультурного опыта, включая опыт конкурентных взаимодействий в реальной и виртуальной среде.

2. *Позитивная и адекватная самоидентификация как участника конкурентных взаимодействий*. Предполагает полноценное освоение ролевого поведения сообразно субъектной позиции и специфики конкурентной среды, соответствующих этических норм поведения и общения. Осуществляется на основе ознакомления с соответствующими правилами, нормами, образцами и т.д. посредством отождествления себя с авторитетными (эталонными) участниками конкуренции, уподобления им [2; 5; 6; 8; 11].

Для гарантированного воспитания конкурентной культуры личности (ее аксиологического содержания) в образовательном процессе необходимо обеспечить актуализацию указанных механизмов. Анализ результатов многолетних исследований [2; 3; 5; 6; 10; 14] позволил определить совокупность педагогических условий, создание которых необходимо для решения вышеуказанной задачи.

1. Проектирование учебно-воспитательных целей и задач с установкой на обеспечение взаимного соответствия идей, норм, ценностей культуры общества и конкуренции. Условие предполагает:

- акцентирование в содержании образования ценностных аспектов жизни и развития общества, включая экономические составляющие;
- разъяснение культурного контекста конкурентных взаимодействий;
- непрерывную рефлексию соответствия поведения в конкурентной среде (реальной, виртуальной) указанным ценностям и нормам (целесообразно проведение соответствующих рефлексивных тренингов).

2. Обеспечение аксиологичности конкурентной среды образовательной организации. Условие предполагает:

- фиксацию и предъявление в процессе учебной и воспитательной работы совокупности ценностей, лежащих в основе культурных конкурентных взаимодействий;
- включение обучающихся в обсуждение сущности и конкурентной значимости осваиваемых ценностей;

- демонстрация педагогами принятия ценностей культурных конкурентных взаимодействий, соответствующих норм и правил поведения;
- стимулирование, нормирование и регламентация культурного поведения обучающихся в конкурентной среде.

Целесообразными форматами образовательной деятельности представляются этические беседы, дискуссии, проектная деятельность, а ключевыми педагогическими приемами – положительный пример и создание традиций.

3. Стимулирование ценностно-ориентационной активности обучающихся при планировании, проектировании и осуществлении конкурентных взаимодействий. Определенным учебно-воспитательным потенциалом для реализации данного условия обладают деловые и ролевые игры конкурентного контента с аксиологическими критериями успешности деятельности, предполагающие организацию взаимодействия и в реальной, и в виртуальной среде.

4. Стимулирование конкурентной активности обучающихся: в рамках возможностей образовательной среды и за ее пределами; в реальном и в виртуальном форматах взаимодействия. Данное условие предполагает:

- интегративное освоение всех структурно-содержательных элементов культуры конкуренции;
- знакомство с эффективными и морально оправданными стратегиями и тактиками конкурентных взаимодействий.

Для подготовки к участию в конкурентных отношениях целесообразно использовать потенциал активных и интерактивных форм и методов обучения.

Полагаем, что создание в образовательной организации указанных психолого-педагогических условий будет способствовать воспитанию у обучающихся конкурентной культуры личности благодаря становлению ее ценностно-ориентационного фундамента посредством актуализации аксиологических механизмов. Проверка данного предположения требует проведения дополнительных теоретических и эмпирических исследований. В частности, представляется целесообразным:

- определить возможную специфику ценностных ориентаций как аксиологического фундамента конкурентной культуры личности в зависимости от типа и форм конкурентных взаимодействий;
- уточнить комплекс аксиологических механизмов формирования конкурентной культуры личности, действующих на разных этапах конкурентных взаимодействий (целеполагание, планирование, проектирование, осуществление, рефлексия);
- конкретизировать совокупность психолого-педагогических условий воспитания конкурентной культуры личности, включая ее аксиологический базис, применительно к разным уровням образования и типам образовательных организаций;
- выявить возможные особенности содержания и способов реализации аксиологических основ воспитания конкурентной культуры личности в условиях исключительно виртуального конкурентного взаимодействия, в реальной, виртуальной и гибридной образовательной среде и др.

Решение соответствующих научных задач составляет цель дальнейших исследований авторов.

Список литературы

1. Ариарский М.А. Педагогическая культурология как методология и методика постижения культуры // Технологии и инновации в практике работы общеобразовательной школы. М., 2016. С. 10–25.
2. Евплова Е.В. Конкурентология: формирование личностной и корпоративной конкурентоспособности будущего специалиста: монография. Челябинск, 2018.

3. Емельянова Л.А. Основы конкуренции как социального явления и ее особенности в профессиональной деятельности // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. 2018. Т. 24. №4. С. 237–255.
4. Качалин В.В. Культура конкуренции // Мировая экономика и международные отношения. 2011. №7. С. 26–32.
5. Князева И.В. Конкурентная культура в фокусе содержательных положений образовательных и профессиональных стандартов // Современная конкуренция. 2018. Т. 12. №6(72). С. 39–52.
6. Лебедева И.В., Хазова С.А., Шрам В.П. Культура конкурентных взаимодействий как личностное качество конкурентоспособного специалиста // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. №4(129). С. 166–172.
7. Мазин А.Л. Рынок труда в эпоху цифровизации: новые проблемы и вызовы // Актуальные проблемы социальных и трудовых отношений. Махачкала, 2023. С. 7–11.
8. Мухина В.С. Личность, ее развитие и бытие на пересечениях внешних реалий и внутренней позиции // От истоков к современности. 130 лет организации психологического общества при Московском университете. М., 2015. С. 54–56.
9. Палаткин В.В., Джуманов Р.Г. Культура безопасности молодежи как педагогическое условие укрепления национального суверенитета России // Концепт. 2026. №1. С. 200–216.
10. Пчелинцева И.Г., Милованова Н.Г. Модель построения толерантной среды в вузе // Омский научный вестник. 2014. №5(132). С. 114–118.
11. Самылова О.А. Психологические механизмы духовно-нравственного развития в юношеском периоде // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2013. №1(22). С. 129–133.
12. Сундеева Л.А. Культурологический подход к проектированию современных образовательных систем // Вектор науки ТГУ. 2010. №3(13). С. 341–343.
13. Флиер А.Я. Системный характер нормативной теории культуры // Проблемы культурологии. 2019. №2. С. 147–156.
14. Хазова С.А. Характеристики образовательной среды развития конкурентоспособности и сохранения здоровья студентов // Спортивная медицина и реабилитация: традиции, опыт и инновации. Краснодар, 2023. С. 134–138.

* * *

1. Ariarskij M.A. Pedagogicheskaya kul'turologiya kak metodologiya i metodika postizheniya kul'tury // Tekhnologii i innovacii v praktike raboty obshcheobrazovatel'noj shkoly. M., 2016. S. 10–25.
2. Evplova E.V. Konkurentologiya: formirovanie lichnostnoj i korporativnoj konkurentosposobnosti budushchego specialista: monografiya. Chelyabinsk, 2018.
3. Emel'yanova L.A. Osnovy konkurencii kak social'nogo yavleniya i ee osobennosti v professional'noj deyatel'nosti // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18: Sociologiya i politologiya. 2018. T. 24. №4. S. 237–255.
4. Kachalin V.V. Kul'tura konkurencii // Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya. 2011. №7. S. 26–32.
5. Knyazeva I.V. Konkurentnaya kul'tura v fokuse soderzhatel'nyh polozhenij obrazovatel'nyh i professional'nyh standartov // Sovremennaya konkurenciya. 2018. T. 12. №6(72). S. 39–52.
6. Lebedeva I.V., Hazova S.A., Shram V.P. Kul'tura konkurentnyh vzaimodejstvij kak lichnostnoe kachestvo konkurentosposobnogo specialista // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2013. №4(129). S. 166–172.
7. Mazin A.L. Rynok truda v epohu cifrovizacii: novye problemy i vyzovy // Aktual'nye problemy social'nyh i trudovyh otnoshenij. Mahachkala, 2023. S. 7–11.
8. Muhina V.S. Lichnost', ee razvitie i bytie na peresecheniyah vneshnih realij i vnutrennej pozicii // Ot istokov k sovremennosti. 130 let organizacii psihologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete. M., 2015. S. 54–56.
9. Palatkin V.V., Dzhumanov R.G. Kul'tura bezopasnosti molodezhi kak pedagogicheskoe uslovie ukrepleniya nacional'nogo suvereniteta Rossii // Koncept. 2026. №1. S. 200–216.
10. Pchelinceva I.G., Milovanova N.G. Model' postroeniya tolerantnoj sredy v vuze // Omskij nauchnyj vestnik. 2014. №5(132). S. 114–118.

11. Samylova O.A. Psihologicheskie mekhanizmy duhovno-nravstvennogo razvitiya v yunosheskom periode // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. №1(22). S. 129–133.
12. Sundeeva L.A. Kul'turologicheskij podhod k proektirovaniyu sovremennyh obrazovatel'nyh sistem // Vektor nauki TGU. 2010. №3(13). S. 341–343.
13. Flier A.Ya. Sistemnyj harakter normativnoj teorii kul'tury // Problemy kul'turologii. 2019. №2. S. 147–156.
14. Hazova S.A. Harakteristiki obrazovatel'noj sredy razvitiya konkurentosposobnosti i sohraneniya zdorov'ya studentov // Sportivnaya medicina i rehabilitaciya: tradicii, opyt i innovacii. Krasnodar, 2023. S. 134–138.



***The axiological basis of education of competitive culture of personality
in educational system***

The axiological aspect of formation of competitive culture of personality of modern students is described. The values-based orientations in the content of competitive culture of personality, the mechanisms of their development as the personal determinants of formation of this culture, the pedagogical conditions, providing the actualization of mechanisms and complete interiorization of the set of values, are discovered as the axiological basis.

Keywords: *culture, competition, competitive personal culture, values-based orientations, mechanisms, conditions.*

(Статья поступила в редакцию 06.03.2026)



ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Е.И. САХАРЧУК,
Т.К. СМЫКОВСКАЯ,
М.А. КОВАЛЬ**
Волгоград

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНЛАЙН-ДОСКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ РЕШЕНИЮ КОНТЕКСТНЫХ ЗАДАЧ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЭЛЕМЕНТАРНАЯ МАТЕМАТИКА»

Представлены разработанные и апробированные в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете модели использования онлайн-доски при обучении будущих учителей математики решению задач по элементарной математике. Анализируется процесс обучения решению контекстных задач при реализации сетевого взаимодействия студентов с использованием инструментов онлайн-доски. Исследование отражает выбор моделей использования онлайн-доски в зависимости от содержания учебной темы и его трансформации в комплект учебно-предметных или контекстных задач.



Ключевые слова: элементарная математика, цифровые сервисы, онлайн-доска, контекстная задача, будущий учитель математики, решение контекстных задач.

В рамках современной образовательной парадигмы, которая ставит во главу угла формирование компетенций, проектирование целей обучения должно быть обусловлено анализом требований, установленных Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования. Целью освоения образовательной программы «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», один из профилей которой – «Математика», является «формирование у студентов универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в сфере образования, в соответствии с требованиями ФГОС ВО» [7], а также подготовка будущих учителей математики к выполнению следующих видов деятельности:

- педагогическая деятельность, которая предполагает изучение особенностей, потребностей и результатов обучения учащихся; реализацию процесса обучения и воспитания в рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования; создание образовательной среды, включающей современные информационные технологии и другие инструменты;
- проектная деятельность, в рамках которой бакалавры осваивают разработку образовательных программ и использование инновационных педагогических технологий, ориентированных на воспитание и развитие личности обучающегося; а также проектируют траекторию собственного профессионального роста и карьерного развития;
- научно-исследовательская деятельность, фокусируется на поиске решений для современных вызовов в образовании и интеграции научных подходов в повседневную работу педагога [5].

Успешное достижение указанной цели зависит от уровня предметно-методической подготовки будущего учителя, включающей дисциплины и практики «Предметно-методического модуля» (практики: учебная (ознакомительная по элементарной математике) и производственная (педагогическая) практика по математике, а также дисциплины: «Психолого-педагогические основы обучения математике», «Методика обучения математике», «Элементарная математика» и «Образовательные технологии в обучении математике») и модуль «Основы математики и математического образования» (дисциплины: «Вариативные методические системы обучения математике», «Методика использования интерактивных средств при обучении математике» и «Цифровая дидактика математического образования») [4; 5].

Предметно-методическая подготовка в педагогических вузах играет ключевую роль в подготовке будущих учителей. Она направлена на формирование у них глубоких знаний, практических умений и методических подходов для реализации, которые позволят им эффективно организовывать учебный процесс по своему предмету [6]. Подготовка к профессиональной деятельности позволяет сформировать у будущего педагога готовность к работе в различных ее сферах. К таким сферам относится и методическая деятельность, которая предполагает, что учитель будет ориентирован на организацию учебного процесса, развитие учащихся, а также на выявление и распространение лучших практик в теории и методике преподавания данного предмета. Однако методическая деятельность учителя эффективна только в случае, когда у него сформирован высокий уровень владения предметными знаниями.

В связи с этим актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных средств формирования предметных умений у студентов при изучении дисциплины «Элементарная математика». **Целью** исследования является теоретическое обоснование и инструментально-методическое оснащение процесса формирования предметных знаний и умений в рамках дисциплины «Элементарная математика», входящей в цикл предметно-методических дисциплин. Для ее достижения решаются следующие задачи:

1. Выявить дидактические возможности онлайн-доски при обучении будущих учителей математики решению как учебно-предметных, так и контекстных задач по дисциплине «Элементарная математика».
2. Построить модели использования онлайн-доски при обучении будущих учителей математики решению контекстных задач по дисциплине «Элементарная математика».

Дисциплина «Элементарная математика» в соответствии с учебным планом профессиональной подготовки будущих учителей математики изучается в 7 и 8 семестрах. Содержание включает следующие разделы: «Арифметика», «Алгебра: тождества, уравнения и неравенства, системы», «Исследование функций элементарными методами», «Тригонометрия», «Планиметрия» и «Стереометрия» [5].

В ходе опытно-экспериментальной работы, проводимой в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете, были разработаны и апробированы несколько моделей использования онлайн-доски при обучении будущих учителей математики решению контекстных задач по дисциплине «Элементарная математика». Охарактеризуем разработанные модели.

Традиционно содержание учебной темы представляется в виде комплекта(-ов) учебно-предметных задач. Приведем пример фрагмента комплекта учебно-предметных задач по учебной теме «Вычисление значений тригонометрических функций» (уровень А):

- 1) $\cos \frac{2\pi}{3}$; 2) $\cos \frac{11\pi}{6}$; 3) $\cos 135^\circ$; 4) $\sin \pi$; 5) $\cos \left(-\frac{\pi}{6}\right)$; 6) $\cos 5\pi$;

- 7) $\sin(-150^\circ)$; 8) $\sin(-600^\circ)$; 9) $\sin \frac{5\pi}{6}$; 10) $\sin \frac{5\pi}{3}$; 11) $\sin(225^\circ)$;
 12) $\cos(-510^\circ)$; 13) $\operatorname{ctg} \frac{7\pi}{6}$; 14) $\operatorname{ctg} 270^\circ$; 15) $\operatorname{ctg} \frac{7\pi}{4}$; 16) $\operatorname{tg} 150^\circ$;
 17) $\operatorname{ctg} \frac{7\pi}{3}$; 18) $\operatorname{tg} \left(-\frac{4\pi}{3}\right)$; 19) $\operatorname{tg} \left(-\frac{7\pi}{6}\right)$; 20) $\operatorname{tg} \left(-\frac{8\pi}{3}\right)$;
 21) $\sin 60^\circ - \operatorname{tg} 120^\circ$; 22) $\operatorname{tg} 45^\circ \sin 60^\circ \operatorname{ctg} 30^\circ$;
 23) $\frac{2 + 2\sin 60^\circ \cos 150^\circ}{\sin 150^\circ}$; 24) $\sin \pi + \cos \pi + \operatorname{tg} \pi$; 25) $\frac{\sin \frac{\pi}{2} - \cos \pi + \operatorname{tg} \frac{\pi}{4}}{2\sin \frac{\pi}{6} - \sin \frac{3\pi}{2}}$.

При организации решения учебно-предметных заданий уровня А студентам предлагается работа на онлайн-доске в малой группе. Рабочее поле онлайн-доски делится на секторы, в которых предполагается индивидуальная работа каждого студента. Содержание в каждом секторе имеет одинаковую структуру: теоретический материал, необходимый для решения (определения, формулы, таблицы значений и т.п.), подборка заданий с определением мест для решения, закладки с подсказками-рекомендациями по решению, ключи для проверки каждого задания, «лист самооценки». После выполнения индивидуальных заданий по решению учебно-предметных задач все студенты малой группы, работающие на одной онлайн-доске, совместно выполняют общее задание. Например, «составьте закладку-инструкцию для учащихся по решению заданий данного типа». Приведем пример фрагмента комплекта учебно-предметных задач по учебной теме «В

- 1) $\operatorname{tg} \frac{13\pi}{6} - \sin \left(-\frac{5\pi}{3}\right)$; 2) $\operatorname{ctg} \frac{5\pi}{3} + \cos \frac{7\pi}{6}$; 3) $\sin \left(\frac{20}{3}\pi\right) + 2 \cos \frac{13\pi}{3}$;
 4) $\operatorname{tg} (-510^\circ) - \operatorname{ctg} 1020^\circ$ 5) $\cos \left(-\frac{7}{4}\pi\right) + \operatorname{tg} (-25\pi)$;
 6) $\operatorname{ctg} \left(-\frac{13\pi}{6}\right) + \sin \left(-\frac{8}{3}\pi\right)$;
 7) $\sqrt{(2 \sin 45^\circ - 1)^2} + \sqrt{(1 - \cos 45^\circ)^2} - 4 \sin 495^\circ$;
 8) $2 \cos(-135^\circ) \sqrt{2 - 2 \cos 30^\circ}$; 9) $\log_2 \sin \frac{\pi}{4} + \log_{\frac{1}{2}} \cos \frac{\pi}{4}$.

При организации решения учебно-предметных заданий уровня В студентам также предлагается работа на онлайн-доске в малой группе, однако содержание для всех одинаковое: теоретический материал в виде ориентировочной основы действий, серия заданий. Далее рабочее поле онлайн-доски делится на секторы для решения каждого задания, в которых определяются фреймы для выполнения решений и составления схем решения. Завершается работа по решению каждого задания сравнением составленных схем решения по количеству выполненных операций, минимальности числа используемых операций и т.п., внесением информации в «Лист самооценки». В качестве общего практико-ориентированного задания предлагается составить для учащихся инструкцию-подсказку из полученных схем решения заданий.

Особое место в содержании дисциплины «Элементарная математика» занимают контекстные задания. Контекст является ключевым понятием для контекстной задачи. Мы придерживаемся позиции А.А. Вербицкого, исходя из которой, контекст – «система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющая на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации действия и поступка» [1, с. 124]. Исследователи выделяют два вида контекста. Внешний контекст определяется предметными, информационными, временными, со-

циальными и другими характеристиками ситуации, определяющей действия субъекта. Внутренний контекст согласуется с опытом и знаниями субъекта.

Большинство авторов определяют контекстную задачу как задачу, в которой описывается конкретная жизненная ситуация, опирающаяся на имеющиеся у учащихся знания и личный или социокультурный опыт и предусматривающая как анализ, так и ее осмысление самим субъектом образовательной деятельности. По мнению В.А. Далингера, результат решения контекстной задачи – это осознание учащимся общественной, профессиональной или личной значимости учебной проблемы, описанной в фабуле задачи [2].

Контекстные задачи по математике содержат математическое содержание и контекст, описывающий общественную жизнь, образование, научную деятельность, профессиональную сферу и т.п. Информационная структура контекстной задачи схожа со структурой любой математической задачи, выделенной Ю.М. Колягиным: условие, базис решения, способ решения, требование. Практико-ориентированные факты, данные и отношения (в явном и неявном виде) составляют условие контекстной задачи. В фабуле задачи описывается либо предметная, либо межпредметная ситуация. Базисом решения контекстной задачи выступают не только предметные знания, умения и практический опыт учащегося. В контекстных задачах сам контекст обеспечивает описание процесса или явления реальной или профессиональной действительности, на ее фоне представляется задачная ситуация, для разрешения которой следует использовать интегративные знания математики и привлечение информации из других предметных областей, а результат интерпретируется согласно контексту. Требование контекстной задачи определяет получение на основе анализа описываемой в фабуле задачи ситуации практических выводов. Предметная составляющая требования контекстной задачи не представлена в явном виде, ее учащиеся могут выделить в ходе моделирования описанной ситуации на языке математики. Решение контекстной задачи предполагает интерпретацию описанной практической ситуации с использованием специального терминологического аппарата или иной предметной области. Центральное место в решении контекстных задач занимает построение математической модели реальной ситуации, описанной в задаче.

В ходе исследования выделены важнейшие отличия контекстных задач от учебно-предметных математических задач, которые состоят в следующем:

- познавательная, профессиональная, общекультурная, социальная значимость полученного результата, что обеспечивает познавательную мотивацию обучающихся;
- условия задачи сформулированы как сюжет ситуации или проблемы, для разрешения которых необходимо использовать знания из разных разделов основного предмета (математики) и других предметов или из жизни, на которые нет явного указания в тексте задачи;
- информационные данные в задаче могут быть представлены в различной форме (таблица, рисунок, схема, диаграмма, график и т.д.), что потребует распознавания объектов;
- указание, явно или не явно, области применения результата, полученного при решении задачи [3].

При решении контекстных задач на занятиях по элементарной математике реализуется одна из следующих моделей использования онлайн-доски.

1. Модель организации исследования при поиске решения. Контекстная задача «Симметрия в сервировке стола»:

На рисунке представлена сервировка стола. Определите виды симметрии, которые применялись при сервировке. Выявите ошибки в сервировке стола посредством применения симметрии, если они имеются; выполните сервировку стола прямоугольной формы имеющимися предметами, используя разные виды симметрии (рис.).



Рис. Сервировка стола

На онлайн-доске размещается условие задачи. Студенты, используя встроенный чат, обсуждают возможные стратегии решения задачи, далее составляют и корректируют интеллект-карту. Преподаватель выступает в роли координатора исследования, вводя дополнительные требования. Например, «примените только центральную и / или осевую», «примените зеркальную симметрию, выбрав из перечня: центральная, осевая, зеркальная, скользящая и переносная». Команда студентов осуществляет образовательное взаимодействие, результатом исследования должны стать решения нескольких задач, полученных из данной контекстной.

2. Модель решения контекстной неопределенной задачи. Контекстная задача «В мире необычных домов». В тексте задачи приведены примеры домов в форме пирамиды. Необходимо вычислить коэффициент комфортности каждого из предложенных домов.

Студентам предлагается выполнить построения различных пирамид, являющихся моделями представленных в тексте задачи домов. Далее в указанных фреймах осуществляется расчет комфортности дома. Преподаватель организует образовательное взаимодействие [3] участников команды по исследованию вопроса о существовании домов в форме пирамиды с двумя перпендикулярными основанию гранями, оценке их комфортности и внешней эстетики. Неопределенность задачи состоит в том, что существует четырехугольная пирамида с двумя перпендикулярными основанию противоположными гранями. Способ решения контекстной задачи опровергает их ответ: 1) строится треугольная пирамида с ребром, перпендикулярным основанию; 2) отсекается часть пирамиды с перпендикулярным основанию ребром плоскостью, проходящей через вершину пирамиды.

3. Модель «лабиринт» для индивидуальной работы. В рамках реализации данной модели использования онлайн-доски преподаватель размещает схему лабиринта по решению контекстных задач учебной темы, используемых в средней школе. Все задачи, включенные в «лабиринт», связаны между собой единым контекстом. Ответ, полученный при решении задачи, определяет переход к следующей задаче, а переходы от одной задачи к другой зависят от получаемых ответов. Из каждой задачи предусмотрено по три выхода, некоторые из них приводят в «тупики лабиринта». Данная модель использования онлайн-доски предполагает индивидуальное решение задач из комплекта по учебной теме.

Таким образом, содержание учебной дисциплины «Элементарная математика», трансформированное в комплекты учебно-предметных и контекстных задач по учебным темам определяет выбор модели использования онлайн-доски при решении задач, которые опираются на реализацию образовательного взаимодействия студентов в малых группах и поэтапное формирование умения решать школьные математические задачи, при этом осуществляется подготовка будущих учителей математики к выполнению видов деятельности, заданных в образовательной программе, также они получают опыт разработки и использования различных методических продуктов (в том числе, стратегии лабиринта в цифровом формате, ориентирующиеся основы действий, закладки-памятки, закладки-инструкции, интеллект-карты, комплекты предметных задач и др.).

Список литературы

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М., 2020.
2. Далингер В.А. Контекстные задачи как средство реализации прикладной направленности школьного курса математики // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. №10. С. 112–113.
3. Коваль М.А., Смыковская Т.К., Махонина А.А. Образовательное взаимодействие как основа процесса изучения будущими учителями математики дисциплины «Элементарная математика» в условиях интеграции смешанной и гибридной форм обучения // Педагогическая информатика. 2024. №4. С. 302–313.
4. Корсунова В.А. Методика использования предметно-методических онлайн-курсов как средства формирования у будущего учителя математики готовности к методической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2024.
5. Основная образовательная программа высшего образования. Направление 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Профиль подготовки «Математика, Информатика». [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.vspu.ru/program/55> (дата обращения: 10.04.2026).
6. Смыковская Т.К., Сергеев Н.К., Сахарчук Е.И., Корепанова М.В. Онлайн-курс «Психолого-педагогические основы обучения математике» как средство формирования практических умений у будущих учителей математики. [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2026. №1(163). URL: <https://research-journal.org/archive/1-163-2026-january/10.60797/IRJ.2026.163.80> (дата обращения: 10.04.2026).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (уровень бакалавриата): утв. приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22 февраля 2012 г. №125 (ред. от 08.02.2021). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profil'yami--podgotovki-125/> (дата обращения: 10.04.2026).

* * *

1. Verbickij A.A., Larionova O.G. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii. M., 2020.
2. Dalinger V.A. Kontekstnye zadachi kak sredstvo realizacii prikladnoj napravlenosti shkol'nogo kursa matematiki // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 2013. №10. S. 112–113.
3. Koval' M.A., Smykovskaya T.K., Mahonina A.A. Obrazovatel'noe vzaimodejstvie kak osnova processa izucheniya budushchimi uchitelyami matematiki discipliny «Elementarnaya matematika» v usloviyah integracii smeshannoj i gibridnoj form obucheniya // Pedagogicheskaya informatika. 2024. №4. S. 302–313.
4. Korsunova V.A. Metodika ispol'zovaniya predmetno-metodicheskikh onlajn-kurov kak sredstva formirovaniya u budushchego uchitelya matematiki gotovnosti k metodicheskoy deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2024.
5. Osnovnaya obrazovatel'naya programma vysshego obrazovaniya. Napravlenie 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profil'yami podgotovki)». Profil' podgotovki «Matematika, Informatika». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://docs.vspu.ru/program/55> (data obrashcheniya: 10.04.2026).
6. Smykovskaya T.K., Sergeev N.K., Saharchuk E.I., Korepanova M.V. Onlajn-kurs «Psichologo-pedagogicheskie osnovy obucheniya matematike» kak sredstvo formirovaniya prakticheskikh umenij u budushchih uchitelej matematiki. [Elektronnyj resurs] // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2026. №1(163). URL: <https://research-journal.org/archive/1-163-2026-january/10.60797/IRJ.2026.163.80> (data obrashcheniya: 10.04.2026).
7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profil'yami podgotovki)» (uroven' bakalavriata): utv. prikazom Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 22 fevralya 2012 g. №125 (red. ot 08.02.2021). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profil'yami--podgotovki-125/> (data obrashcheniya: 10.04.2026).

***Substantive and procedural aspects of using an online online board
in teaching future math teacher to solve contextual tasks
in the discipline «Elementary Mathematics»***

The article presents models of using an online board developed and tested at the Volgograd State Social and Pedagogical University for teaching future mathematics teachers how to solve elementary mathematics tasks. The article analyzes the process of teaching students to solve contextual problems using online board tools. The study reflects the choice of online board usage models, depending on the content of the learning topic and its transformation into a set of subject-specific or contextual tasks.

Keywords: *elementary mathematics, digital services, online board, contextual task, future math teacher, solving contextual tasks.*

(Статья поступила в редакцию 06.03.2026)

Л.В. СЕЛЮТИНА
Воронеж

**РЕФЛЕКСИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО
РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В ПОСТДИПЛОМНЫЙ ПЕРИОД**

Категория «рефлексия» рассматривается в аспекте профессионально-личностного развития педагога с опорой не только на теоретические исследования, в которых осуществляется дефинитивный анализ и соотнесение с ценностями, но и результаты диагностики педагогов на этапе постдипломного образования. Научно-методическое сопровождение педагогов позволяет актуализировать процессы педагогической рефлексии в профессионально-личностном развитии.

Ключевые слова: *рефлексия, педагогическая рефлексия, научно-методическое сопровождение, профессионально-личностное развитие педагога, ценности, самонаблюдение, самоанализ.*

Объединить традиции отечественного образования и современные тенденции – задача, которую поставил президент Российской Федерации перед правительством при разработке Стратегии развития образования до 2036 года. В связи с решением поставленной задачи на практике сегодня, мы все чаще говорим об объективной потребности в педагоге как ключевой фигуре системы образования с развитым профессиональным самосознанием. Система образования страны долгое время переживала ценностный кризис, ведущий к утрате традиционных духовно-нравственных ориентиров и моральных

принципов, из-за чего сегодня развитие личности педагога должно быть направлено на его профессионально-личностное развитие, прежде всего через повышение уровня рефлексии и самосознания.

Возрастающие требования к личности учителя как субъекту профессионального самоопределения, саморазвития, самоактуализации и самореализации можно объяснить потребностью общества в воспитании гармонично развитой личности подрастающего поколения. В большей степени от учителя зависит то, какими качествами и ценностями будет наделено будущее поколение нашей страны.

Целью исследования является определение рефлексии как одного из основных условий профессионально-личностного развития педагога и приемов, используемых в процессе научно-методического сопровождения его профессионально-личностного развития в постдипломный период.

Исследование осуществлялось на основе анализа педагогической, психологической, аксиологической, акмеологической литературы по рассматриваемой проблеме; анкетирования; обобщения полученных результатов.

Постдипломное профессионально-личностное развитие педагога обычно связывают с формированием профессиональной мотивации, собственных ценностных оснований в деятельности. В данный период его развитие происходит как через повышение своей квалификации и расширение профессиональной деятельности, так и через выработку собственных ценностных ориентаций в соответствии с ценностями современного социума. По мнению В.А. Метаевой, данное развитие легче происходит у педагога с развитыми рефлексивными способностями [7, с. 26].

Рефлексия – понятие многогранное. В философском словаре рефлексия трактуется как «деятельность самопознания, раскрывающая человеку содержание его духовного мира» [11, с. 579].

С точки зрения психологии рефлексия «направляет мышление человека на критический анализ содержания и методов деятельности, на раскрытие внутреннего строения и специфики духовного мира человека» [6, с. 3]. Л.С. Выготский про рефлексию писал: «То, что было некогда диалогом между разными людьми, становится диалогом внутри одного мозга» [Цит. по: 2, с. 20]. Более того, он рассматривал рефлексию как один из механизмов развития личности. По мнению С.С. Щекиной и Г.В. Аверкиевой, осмыслить рефлексию как процесс и структуру деятельности и как механизм естественного развития деятельности возможно с позиции системно-деятельностного подхода, что указывает на актуальность выявления приемов профессиональной деятельности педагога, направленных на развитие у него рефлексии [13].

С позиций основных принципов акмеологии проблема рефлексивной самоорганизации представлена в работах О.С. Анисимова [1] и А.А. Деркача [4] как основной механизм достижения акмеологических результатов в профессиональной деятельности. Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская подчеркивают, что «становление и развитие субъектности взрослых в учении прямо связано с освоением ими метакогнитивных способов рефлексивного мышления» [6, с. 13].

Таким образом, рефлексия рассматривается как сложное интегративное качество, обусловленное индивидуальными психофизиологическими и личностными особенностями, способностями и знаниями человека. Для эффективного развития рефлексии, которая, по мнению В.А. Метаевой, является развиваемой способностью, необходимы условия специально организованной деятельности [7, с. 47].

Размышления о рефлексии учителя в процессе профессионально-личностного развития, то есть с позиции «я – учитель» и «я – ученик», наводят на мысль о способности педагога осознавать и анализировать свои действия в качестве и субъекта, и объекта деятельности, планировать свое развитие.

Педагогическую рефлексии психологи рассматривают как основу саморегуляции и самооценки педагогом своей деятельности, метод перестройки профессионально-личностного опыта в процессе его непрерывного развития [6]. Таким образом, профессионально-личностное развитие педагога как субъекта деятельности представляет собой стадийный процесс, в основе которого лежит механизм рефлексии. И процедурное усложнение рефлексии, т.е. включение личностных функций в процесс профессиональной деятельности является условиями развития профессионала и его выхода на уровень творческой деятельности. Следовательно, способность к рефлексии и знание ее механизмов позволяют человеку сформировать ценности и принципы, определить стратегию собственного развития, побуждают к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности.

А.И. Смоляр в докторском исследовании отмечает, что большинство исследователей рассматривают формирование самосознания собственного опыта учителя в плоскости аксиологического и субъектно-деятельностного подходов, таким образом, на основе осознания собственной профессиональной деятельности происходит корректировка аксиологических установок субъекта деятельности.

Аксиологический аспект данного педагогического явления прослеживается в докторском исследовании В.А. Метаевой, в котором подчеркивается, что рефлексии можно рассматривать как социально значимый феномен, который определяет ценности, выступает критерием развития человека как целостной саморазвивающейся системы. Ее усложнение в постдипломном образовании обуславливает личностно-профессиональное развитие взрослого человека [7, с. 20]. Схожая позиция отражена в исследовании А.А. Бизяевой, которая справедливо отмечает, что рефлексия способствует личностному и профессиональному росту на основе самоанализа и саморегуляции, так как для реализации федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях образования педагог должен использовать инструмент самоанализа не только для оценки и анализа своей деятельности, но и планирования своего личностного и профессионального роста [2]. Следовательно, процесс развития личности педагога в профессиональной деятельности необходимо рассматривать с позиции индивидуальности каждого субъекта, отражающей содержательное наполнение рефлексии во взаимосвязи с уровнем профессиональной компетентности, нравственными качествами, способностями к самонаблюдению, самоанализу и планированию личностного роста.

Основываясь на анализе изложенных позиций в соотношении понятий «рефлексия» и «профессионально-личностный рост личности», мы проанализировали отношение педагогов к рефлексии как инструменту профессионально-личностного развития через использование ими таких приемов, как самонаблюдение и осознание собственного опыта, самоанализ профессиональной деятельности, планирование личностного и профессионального роста. В философском словаре под самосознанием, осознанием понимается целостная оценка самого себя как чувствующего и мыслящего существа, как деятеля [11, с. 591]. При самонаблюдении объектом являются действия тоже самого же наблюдающего субъекта [Там же, с. 590].

С целью выявить отношение педагогов к рефлексии нами проведено анкетирование. Педагогам было предложено ответить на вопросы, характеризующие, по их мнению, использование ими приемов, направленных на развитие рефлексии (4 блока по 5 вопросов). Необходимо было выбрать один ответ из пяти вариантов, отражающий в полной мере личные убеждения:

- 1 – совершенно не характерно для меня;
- 2 – скорее не характерно;
- 3 – частично характерно;
- 4 – вполне характерно;
- 5 – абсолютно точно характеризует мой опыт.

Оценка рефлексии педагогов, зачисленных на КПК

Вариант ответа / стаж профессиональной деятельности педагога	5 (%)	4 (%)	3 (%)	2 (%)	1 (%)
Блок 1. Самонаблюдение и осознание собственного опыта					
До 3 лет	38	44	6	6	6
От 3 до 10 лет	36	43	21	-	-
От 10 до 20 лет	21	36	36	7	-
Свыше 20 лет	24	44	26	3	3
Блок 2. Самоанализ профессиональной деятельности					
До 3 лет	44	33	17	-	6
От 3 до 10 лет	43	36	14	7	-
От 10 до 20 лет	29	36	14	21	-
Свыше 20 лет	29	38	21	6	6
Блок 3. Планирование личного и профессионального роста					
До 3 лет	33	50	11		6
От 3 до 10 лет	43	29	21	-	7
От 10 до 20 лет	14	43	29	7	7
Свыше 20 лет	21	41	29	3	6
Блок 4. Формирование и поддержка внутреннего самоанализа					
До 3 лет	33	33	28	6	-
От 3 до 10 лет	29	43	21	7	-
От 10 до 20 лет	21	36	29	7	7
Свыше 20 лет	21	38	29	6	6

В качестве респондентов мы выбрали две группы педагогов, имеющих различный стаж педагогической деятельности, участвующих в двух активностях постдипломного сопровождения педагога, направленных на профессионально-личностное развитие: зачисленных на курсы повышения квалификации (далее – КПК) – 80 человек, участвующих в конкурсах профессионального мастерства (далее – КПМ) – 118 человек. Результаты анкетирования педагогов отражены в таблицах 1 и 2 (таб. 1, 2).

Для того чтобы выяснить, как часто педагоги используют приемы, направленные на развитие у себя рефлексии, мы задавали вопросы в логической последовательности, которые позволили нам понять, насколько для них характерен постоянный анализ готовности к выполнению задачи, успешности выполнения задания, причин успеха и неуспешности. Очень важным в данном аспекте, на наш взгляд, является системность самоанализа, на его основе фиксация изменений в собственном развитии. Самоанализ – понятие многогранное. С одной стороны, достаточно самому проанализировать свою деятельность, выявить причины успешности и неудач и внести корректировки в свою деятельность, с другой стороны, самоанализ – это еще и инструмент развития рефлексии, так как он затрагивает и духовный мир человека, его ценностную ориентацию. В данной связи просто использование самоанализа в профессиональной деятельности недостаточно. Важно, чтобы формирование внутреннего самоанализа происходило через построение четкого плана профессионального развития на основе внутренней критичности, приводящее к саморазвитию личности. При этом мы согласны с позицией А.Ю. Устюжиной в том, что рефлексивная деятельность должна наблюдаться систематически в процессе самостоятельной деятельности [10].

Оценка рефлексии педагогов, участвующих в КПМ

Вариант ответа / стаж профессиональной деятельности педагога	5 (%)	4 (%)	3 (%)	2 (%)	1 (%)
Блок 1. Самонаблюдение и осознание собственного опыта					
До 3 лет	38	44	12	6	-
От 3 до 10 лет	47	37	16	-	-
От 10 до 20 лет	35	38	20	7	-
Свыше 20 лет	40	37	20	3	-
Блок 2. Самоанализ профессиональной деятельности					
До 3 лет	44	31	19	6	-
От 3 до 10 лет	40	37	17	6	-
От 10 до 20 лет	33	30	20	10	7
Свыше 20 лет	33	37	17	10	3
Блок 3. Планирование личного и профессионального роста					
До 3 лет	44	38	12	6	-
От 3 до 10 лет	37	40	20	3	-
От 10 до 20 лет	33	33	20	7	7
Свыше 20 лет	33	30	23	7	7
Блок 4. Формирование и поддержка внутреннего самоанализа					
До 3 лет	38	50	12	-	-
От 3 до 10 лет	27	50	20	3	-
От 10 до 20 лет	25	50	20	5	-
Свыше 20 лет	27	47	13	10	3

Результаты анкетирования подтверждают повышенную мотивацию в профессиональной деятельности у педагогов, участвующих в КПМ, по сравнению с теми, кто зачислен на КПК. Ответы «абсолютно точно характеризует мой опыт» и «вполне характерно» на вопросы, касающиеся применения в своей деятельности самонаблюдения и осознания собственного опыта среди педагогов со стажем работы до 3 лет и от 3 до 10 лет наблюдались более чем у 40% опрошенных, в то время как 36,5% педагогов (КПМ) и 28,5% (КПК) со стажем работы от 10 до 20 лет на данные вопросы дали утвердительные ответы. Немного лучше по данному блоку вопросов ситуация среди педагогов со стажем более 20 лет. Аналогичная закономерность нами выявлена и при ответе на вопросы относительно применения самоанализа профессиональной деятельности, формирования и поддержки его, а также планирования личностного и профессионального роста (таб. 1, 2).

У педагогов, имеющих стаж профессиональной деятельности до 3 лет, еще свежи университетские знания. Как показывает анализ исследований последних десятилетий, этой категории педагогов уделяется достаточно внимания в части их научно-методического сопровождения.

О.Г. Кондратьева при изучении синдрома эмоционального выгорания у педагогов отмечает, что при стаже профессиональной деятельности 6–10 лет на фоне ежедневных стрессовых событий, связанных с условиями работы, объемом рабочих нагрузок, наблюдается наиболее высокий уровень фазы напряжения, фазы истощения [5]. Таким

образом, к 10 годам профессиональной деятельности при отсутствии должного внимания к сопровождению педагога наблюдается снижение его самооценки и личностная отстраненность.

В условиях модернизации системы образования в нашей стране педагоги со стажем от 10 до 20 лет выпали из поля зрения научно-методического сопровождения. Более того, они получали высшее педагогическое образование, опиравшееся на знаниевую парадигму, поэтому такому преподавателю перестраиваться на деятельностный подход без должного научно-методического сопровождения затруднительно и эмоционально затратно. Учитель, проработавший более 10 лет, в меньшей степени, нежели молодой учитель, вовлечен в инновационную деятельность, менее мотивирован на личностное и профессиональное развитие, в ряде случаев испытывает затруднения из-за отсутствия результатов в своей деятельности, с чем не может сам справиться, а это является фактором риска снижения или нестабильности самооценки. И именно эту категорию педагогов рассматривают в качестве наставников для молодых педагогов. В данной связи существует большой риск, что педагог не справится с ролью наставника в силу заниженной самооценки и боязни выйти из зоны комфорта. Можно предположить, что данная категория педагогов в большей степени подвержена эмоциональному выгоранию. По мнению В.В. Бойко, эмоциональное выгорание является формой профессиональной деформации личности [3].

В таком состоянии даже открытый урок или участие в каких-либо педагогических активностях для педагога становятся огромным испытанием. Они всячески избегают участия в различных активностях, опасаясь выйти из зоны комфорта [12, с. 279].

Этот процесс необходимо выстраивать поэтапно: от реверсивного наставничества (когда педагог гармонично соединяет роли наставника и наставляемого) до парного наставничества (когда рядом с начинающим работает опытный наставник).

О.В. Хухлаева в своем исследовании, рассматривая проблему организации работы по созданию системы социальной поддержки педагогов, ключевым моментом считает возможность педагога выйти из привычной роли. Она отмечает, что необходимо планировать специальные занятия по стабилизации самооценки педагогов, помочь им в осознании того важного, ценного, что они сделали [Там же, с. 279]. В данной связи весьма важным считаем в современных условиях развитие у данной категории педагогов рефлексии как эффективного инструмента его профессионально-личностного развития. Именно рефлексивный педагог – «думающий, анализирующий, исследующий свой опыт профессионал», «вечный ученик своей профессии» с неутомимой потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию в современных реалиях способен к решению поставленных целей по воспитанию гармонично развитой личности ребенка [13, с. 273]. Таким образом, способный к саморазвитию педагог, т.е. изменению своего внутреннего мира в соответствии со стремительно обновляющимися потребностями общества к его профессиональной деятельности, готов к построению своей собственной траектории развития [8].

Следовательно, рефлекссию можно рассматривать, с одной стороны, как условие профессионально-личностного развития, а с другой – как критерий, определяющий профессионально-личностный рост в целостном процессе деятельности педагога.

Анализ полученных результатов анкетирования по изучаемой проблеме показал, что существует потребность в определении подходов и принципов к научно-методическому сопровождению именно педагогов со стажем от 10 до 20 лет, что также подтверждается выявленной нами у данной возрастной группы педагогов дисгармонии ценностных ориентаций в большей степени в профессиональной деятельности при определении их личностной ценностной ориентации в процессе саморазвития [9].

Подводя итог, следует отметить, что развитию рефлексивного педагога способствует создание специальных условий с целью участия его в различных педагогических

активностях, направленных на применение им таких приемов, как самонаблюдение, самоанализ своей деятельности и планирование профессионально-личностного роста.

Перспектива дальнейшего исследования изучаемой проблемы связана с определением основных методологических подходов и принципов к научно-методическому сопровождению педагога в процессе его профессионально-личностного развития и изучением их эффективности. Перспективным видится применение персонифицированного подхода, который позволит повысить качество постдипломной подготовки и вывести педагога на уровень саморефлексии и осознанное стремление к профессионально-личностному развитию.

Список литературы

1. Анисимов О.С. Развитие критического мышления у будущего специалиста. [Электронный ресурс] // Акмеология: Психологические науки. URL: <https://w.eruditor.one/file/1462374/> (дата обращения: 06.12.2025).
2. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков, 2004.
3. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 2015.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. М., 1995.
5. Кондратьева О.Г. Структура синдрома эмоционального выгорания у педагогов в зависимости от стажа профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. №3(20). С. 304–306.
6. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб., 2002.
7. Метаева В.А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2006.
8. Минюрова С.А. Психологические характеристики саморазвития педагога в профессии // Педагогическое образование в России. 2024. №3. С. 36–46.
9. Селютина Л.В. Некоторые аспекты аксиологического подхода к научно-методическому сопровождению педагога // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2025. №4. С. 83–87.
10. Смоляр А.И. Формирование профессионального самосознания учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005.
11. Устюжина А.Ю. Развитие профессионально-педагогической рефлексии у будущих педагогов профессионального обучения // Мир науки, культуры, образования. 2019. №2(75). С. 263–266.
12. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева. М., 1983.
13. Хухлаева О.В. Эмоциональное выгорание учителей. [Электронный ресурс] // Школьный психолог. 2006. №4. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200600411> (дата обращения: 08.01.2026).
14. Щекина С.С., Аверкиева Г.В. Развитие профессионально-педагогической рефлексии как теоретическая проблема и практическая задача. Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / под ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузовой. Екатеринбург, 2018. С. 267–281.

* * *

1. Anisimov O.S. Razvitie kriticheskogo myshleniya u budushchego specialista. [Elektronnyj resurs] // Akmeologiya: Psihologicheskie nauki. URL: <https://w.eruditor.one/file/1462374/> (data obrashcheniya: 06.12.2025).

2. Bizyaeva A.A. Psihologiya dumayushchego uchitelya: pedagogicheskaya refleksiya. Pskov, 2004.

3. Boiko V.V. Sindrom «emocional'nogo vygoraniya» v professional'nom obshchenii. SPb., 2015.
4. Derkach A.A. Akmeologicheskie osnovy stanovleniya psihologicheskoy i professional'noj zrelosti lichnosti. M., 1995.
5. Kondrat'eva O.G. Struktura sindroma emocional'nogo vygoraniya u pedagogov v zavisimosti ot stazha professional'noj deyatel'nosti // Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya. 2017. T. 6. №3(20). S. 304–306.
6. Kulyutkin Yu.N., Mushtavinskaya I.V. Obrazovatel'nye tekhnologii i pedagogicheskaya refleksiya. SPb., 2002.
7. Metaeva V.A. Razvitie professional'noj refleksii v poslediplomnom obrazovanii: metodologiya, teoriya, praktika: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Ekaterinburg, 2006.
8. Minyurova S.A. Psihologicheskie harakteristiki samorazvitiya pedagoga v professii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2024. №3. S. 36–46.
9. Selyutina L.V. Nekotorye aspekty aksiologicheskogo podhoda k nauchno-metodicheskomu soprovozhdeniyu pedagoga // Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №4. S. 83–87.
10. Smolyar A.I. Formirovanie professional'nogo samosoznaniya uchitelya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2005.
11. Ustyuzhina A.Yu. Razvitie professional'no-pedagogicheskoy refleksii u budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019. №2(75). S. 263–266.
12. Filosofskij enciklopedicheskij slovar' / pod red. L.F. Il'icheva. M., 1983.
13. Huhlaeva O.V. Emocional'noe vygoranie uchitelej. [Elektronnyj resurs] // Shkol'nyj psiholog. 2006. №4. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200600411> (data obrashcheniya: 08.01.2026).
14. Shchekina S.S., Averkieva G.V. Razvitie professional'no-pedagogicheskoy refleksii kak teoreticheskaya problema i prakticheskaya zadacha. Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya: kollektivnaya monografiya / pod red. E.V. Tkachenko, M.A. Galaguzovoj. Ekaterinburg, 2018. S. 267–281.



Reflection as the condition of professional and personal development of teachers in postgraduate period

The category “reflection” is considered in the aspect of professional and personal development of teachers supported by both the theoretical studies, where the definition analysis and the correlation with values are implemented, and the diagnostic results of teachers at the stage of postgraduate education. The scientific and methodological support of teachers allows to update the processes of pedagogical reflection in professional and personal development.

Keywords: *reflection, pedagogical reflection, scientific and methodological support, professional and personal development of teachers, values, self-observation, self-analysis.*

(Статья поступила в редакцию 16.02.2026)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Обосновывается актуальность проблемы формирования методологической культуры будущего учителя в современных условиях. Описываются эффективные технологии развития методологической культуры будущего учителя. На основании анализа этого опыта формулируется ряд педагогических условий, обеспечивающих эффективность деятельности в этом направлении.



Ключевые слова: *методологическая культура учителя; ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты; педагогические дисциплины; учебно-исследовательские проекты.*

В современном высокотехнологичном обществе востребован творческий специалист с развитой культурой мышления, умеющий использовать теоретические знания в своей профессиональной деятельности, владеющий исследовательскими компетенциями. Чрезвычайно возросла и потребность в учителе, обладающем методологической культурой. Федеральный государственный стандарт высшего педагогического образования по всем направлениям подготовки в той или иной мере предусматривает формирование методологической культуры выпускника педагогического вуза. В частности, в ФГОС высшего педагогического образования (с двумя профилями подготовки) уровня бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 это профессионально-значимое качество определяется как общекультурная компетенция (ОПК-8): «способность осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний» [17].

Можно выделить ряд факторов, актуализирующих проблему формирования методологической культуры учителя в процессе его профессиональной подготовки. Наиболее значимые из них следующие: увеличение роли учебно-исследовательской деятельности в школьных образовательных технологиях, совершенствование научного общества учащихся, широкое распространение экспериментального движения в школах. Перспективы личного профессионального роста педагога во многом связаны с его умением организовать собственный педагогический эксперимент и оформить его результаты в научной статье.

Однако уровень сформированности методологической культуры в массе своей не отвечает потребностям времени. Е.В. Бережнова в кандидатской диссертации, защищенной в 1995 году, на основе масштабного констатирующего эксперимента фиксирует катастрофически низкий уровень методологической культуры студентов выпускных курсов педагогических вузов. По ее данным, только 3% студентов обладают методологической культурой, большинство не способны к методической рефлексии, более половины опрошенных откровенно писали, что «не умеют пользоваться педагогической наукой для осмысления собственной деятельности» [2, с. 1]. В настоящее время ситуация не во многом изменилась в лучшую сторону, о чем единодушно свидетельствуют исследователи последних лет [1; 3; 9, с. 7; 13; 16].

Одной из причин такого положения, по нашему убеждению, является недооценка потенциальных возможностей изучения педагогических дисциплин и недостаточная их реализация на практике для развития методологической культуры будущего учителя в системе его профессиональной подготовки. Все эти факторы в совокупности определяют необходимость научной разработки методики развития методологической культуры учителя в процессе изучения цикла педагогических дисциплин.

К настоящему времени в педагогической науке еще не сложилось единого общепризнанного определения понятия «методологическая культура учителя». В обобщающих статьях по этой проблеме исследователи, как правило, выделяют несколько трактовок этого понятия [4; 7; 8; 13]. Ряд ученых рассматривают методологическую культуру учителя как обобщенную характеристику личности педагога, как высокий уровень его профессионализма (С.Я. Казанцев, А.Н. Ходусов, В.А. Сластенин), другие исследователи – как специфическую культуру мышления (Е.В. Бережнова, Г.Х. Валеев, В.В. Краевский). Нам больше импонирует вторая позиция. Безусловно, наличие методологической культуры учителя свидетельствует о высоком уровне профессионализма. Но наиболее отличительной его чертой является именно особая культура мышления, основанная на методологических знаниях, умениях и навыках, способности к рефлексии, научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению научных методов познания и конструирования педагогического процесса. Если рассматривать структуру этого интегративного профессионального качества, то в этом вопросе больше единства. Как правило, при некоторых различиях методологи включают в его структуру несколько взаимосвязанных компонентов: аксиологический (эмоционально-ценностные установки); когнитивный (методологические знания); операционно-деятельностный (исследовательские умения); рефлексивный (умения осуществить рефлексию собственной деятельности) [4, с. 699; 5, с. 20].

Таким образом, развитая методологическая культура учителя позволяет ему успешно выполнять профессиональные функции, прежде всего образовательную, диагностическую, исследовательскую и аналитико-оценочную. Такой учитель способен проектировать и осуществлять свою профессиональную деятельность на основе научных знаний, владеет исследовательскими умениями и способен к рефлексии своей педагогической деятельности и деятельности коллег. Такого же мнения придерживаются большинство отечественных методологов педагогики [9, с. 7; 10, с. 28; 11, с. 7].

Очевидно, что основы методологической культуры будущего учителя нужно формировать еще в ходе его профессиональной подготовки. Для этого весь учебный процесс должен иметь исследовательский характер. Элементы научно-исследовательской деятельности должны пронизывать различные виды учебной деятельности студентов. Без систематичных учебно-исследовательских упражнений трудно развить методологическую культуру будущего педагога-практика. Учителю, не обладающему методологическими знаниями и не имеющему собственного успешного опыта организации исследовательской деятельности, в дальнейшем сложно будет организовать ее с детьми.

Большие возможности для организации учебно-исследовательской деятельности предоставляет изучение педагогических дисциплин. Нередко задачу формирования методологической культуры специалистов с высшим образованием связывают с их обучением на старших курсах, а возможности обучения на младших курсах явно недооцениваются. Наш опыт убеждает в том, что работу по формированию методологической культуры будущего учителя нужно начинать с первого курса. Рассмотрим это на конкретных примерах.

Изучение цикла педагогических дисциплин начинается с дисциплины «Общая педагогика». В Мининском университете при обучении будущих учителей технологии она стоит по программе во втором семестре. В ней студенты знакомятся с педагогикой как наукой, методами педагогического исследования теоретического и эмпирического

уровней, понятием «методология науки». Это некие основы методологических знаний. Но если ограничиться тем, что на лекции просто перечислить методы научного педагогического исследования через запятую и проверить усвоение их названий в контрольном тесте, то эффективность такого теоретического «фундамента методологических знаний» будет невелика. Мы дополняем эти знания учебно-исследовательскими заданиями – исследовательскими мини-проектами. В ходе лекции увеличиваем этот раздел, формулируем наиболее важные требования к применению методов научного педагогического исследования, вводим понятие методов психолого-педагогической диагностики как упрощенных модификаций методов научного исследования. К последующим практическим занятиям студенты получают учебное задание исследовательского характера – своеобразный исследовательский мини-проект, предполагающий апробацию одного метода педагогического исследования. Из предложенного комплекса проектов студент выбирает такое задание, которое сможет выполнить в течение 2–3 недель в своей школе, семье или в группе сверстников.

Перед студентами ставится задача апробировать один метод педагогического исследования в соответствии с поставленной целью, обработать полученные данные, сформулировать собственные обобщающие и выводы, оформить научный доклад и подготовить электронную презентацию проекта. В докладе по договоренности должны быть введение, где формулируется актуальность, объект и цель исследования; теоретическая часть, в которой кратко рассматриваются теоретические основы изучаемого педагогического явления; практическая часть, где излагается ход исследования и его результаты с математической и графической обработкой данных; итоговые собственные выводы; список использованных источников.

Тематика заданий отражала профиль специализации и соответствовала идее контекстного образования, обоснованной А.А. Вербицким: усвоение студентами теоретических знаний накладывается «на канву» усваиваемой ими профессиональной деятельности [6, с. 8].

Приведем несколько примеров, апробированных в нашем опыте мини-проектов. Исследовательский мини-проект «Изучение познавательной активности детей на уроке» был направлен на апробацию метода невключенного наблюдения. Студент по договоренности со своей школой посещал какой-либо урок и на основании журнала наблюдений изображал на графике динамику уровня познавательной активности, которую он фиксировал приблизительно по количеству отвлечений. На горизонтальной линии графика фиксировалось время и содержание деятельности учителя и учащихся. В теоретической части доклада на основе рекомендованной изученной литературы автор давал определение познавательной активности учащихся и раскрывал ее важность в учебном процессе. В обобщающих выводах он пытался объяснить причины роста или падения познавательной активности на уроке, а иногда формулировал свои рекомендации.

В ряде случаев студенты проводили наблюдение в собственной семье. Так, студентам, у которых в семье был конфликтный подросток, предлагался мини-проект «Изучение конфликтности поведения подростка». По результатам включенного наблюдения предлагалось ответить в докладе на ряд вопросов: «1) Какие причины чаще всего вызывают конфликтные ситуации? 2) Как обычно подросток ведет себя во время конфликта? 3) Кто, по Вашему мнению, чаще всего является инициатором конфликта? 4) Какими способами удастся лучше разрешить конфликт, кому это удастся лучше из членов семьи? 5) Приведите конкретные примеры и постарайтесь объяснить их с профессиональных психолого-педагогических позиций».

Такие контекстные задания выполняют несколько функций: формируют первый опыт апробации наблюдения как метода педагогического исследования в соответствии с поставленной целью, опыт фиксации результатов наблюдения и оформления их в научной работе, опыт формулирования самостоятельных выводов. С одной стороны, это

первый опыт формирования исследовательских умений как компонента методологической культуры будущего учителя. С другой стороны, такие задания способствуют развитию профессионального педагогического мышления, умения видеть, оценивать и решать проблемы с профессиональных педагогических позиций с опорой на научные знания.

В числе заданий, направленных на апробацию опросных методов педагогического исследования, предлагался мини-проект «Изучение школьной мотивации учащегося начальной школы». Цель исследовательского проекта – изучить отношение ребенка или группы детей к обучению в школе с помощью метода анкетирования. Для выполнения задания использовалась известная анкета Н.Е. Лускановой. Анкетирование предлагалось дополнить беседой с уточняющими вопросами.

В теоретической части доклада студент давал определение мотивации обучения, ее видов и трактовку школьной дезадаптации. После обобщения всех полученных данных и их математической обработки студент делал вывод об уровне школьной адаптации ученика или всей группы респондентов. Кроме того, он пытался сформулировать некоторые педагогические рекомендации по ее повышению, опираясь на психолого-педагогические знания и индивидуальные особенности детей.

Таким образом, опять в комплексе решались задачи формирования некоторых компонентов методологической культуры и более широкие задачи развития профессиональной компетентности будущего педагога. Как показал наш опыт, такие задания вызвали неизменный интерес студентов, способствовали развитию интереса к исследовательской педагогической деятельности. Итоговое занятие по результатам выполнения исследовательских мини-проектов превратилось в своеобразную научно-практическую конференцию. Нередко лучшие доклады потом дорабатываются и направляются на итоговую научную студенческую конференцию.

На втором курсе еще больше возможностей для развития методологической культуры будущих педагогов предоставляет дисциплина «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)». Освоение дисциплины предполагает изучение воспитательного аспекта деятельности будущих учителей, в том числе и в качестве классного руководителя, и выполнение курсовой работы по этой тематике.

Задачи развития методологической культуры на этом этапе усложняются. Увеличивается количество методологических характеристик в учебно-исследовательской работе. Во введении студентом должна быть сформулирована гипотеза, которую следует доказать. Одной из исследовательских задач становится необходимость проанализировать конкретную педагогическую практику с научных позиций, которые излагаются в теоретической главе. Это очень важный компонент методологической культуры педагога-практика, который необходимо формировать уже на этом этапе его профессиональной подготовки. Как показывает практика, эта задача вызывает наибольшие затруднения у студентов. В первых вариантах работы, они, как правило, просто описывают опыт деятельности педагогов в определенном направлении воспитательной работы школы. Однако при соответствующем консультировании они в какой-то мере овладевают этой компетенцией.

Приведем несколько конкретных примеров. В курсовой работе на тему «Воспитание коллективизма детей в современной российской школе» студентка – будущий учитель технологии излагает основные положения теории и технологии воспитания личности в коллективе А.С. Макаренко, Л.И. Ивановой и ее научной школы. В практической главе она анализирует опыт своего классного руководителя с позиции реализации этих идей. Приведем фрагмент работы:

«Когда мы впервые собрались в классе, мы были просто 10 случайных человек за одной дверью. Чувствовалось напряжение. Наталья Анатольевна сразу выдвинула перед нами перспективу роста нашего коллектива. Она сказала: «Наш класс – это наш дом, и мы сами его строим.

Каким он будет – зависит только от нас». Стали появляться первые традиции. Раз в две недели на классном собрании устраивались классные «посиделки». Парты сдвигались в круг. Можно было говорить о чем угодно: о проблемах с контрольной работой, о ссоре с друзьями и т.п. Правило было одно – не перебивать и не высмеивать. Наталья Анатольевна не читала нам морали, а внимательно слушала. И мы научились слушать друг друга. Так постепенно развивалась культура группового общения и единое общественное мнение.

Всю деятельность в классе наш классный руководитель стремилась организовать на началах самоуправления и в интересной форме. У нас не было штатных активистов, но были разнообразные «менеджеры». «Менеджер по настроению» отвечал за поздравление именинников. «Менеджер по связям» договаривался о встрече с интересным человеком. Даже самый скромный человек мог стать «главным фотографом» события и получить благодарность. Каждый чувствовал, что он важен в групповом деле и без него оно не получится. Так формировалось чувство коллективной ответственности. К девятому классу мы могли сами организовать любое школьное мероприятие: от идеи до сценария и оформления. Учителя нам просто помогали, а не руководили».

В итоге студентка делает вывод о том, что ее классный руководитель хорошо знала основы теории и технологии создания коллектива и воспитания личности в коллективе. В завершающей части работы студентка анализирует несколько статей современных классных руководителей, размещенных в сети Интернет, с грустью приходит к выводу, что большинство авторов этой технологией не владеют. В своем анализе одной из статей она пишет: «Педагог выступает в роли вдохновляющего лидера и друга. Однако цели воспитания коллективизма как способности группы к самоорганизации, совместному целеполаганию и коллективной ответственности в этом опыте не просматривается».

Приведем еще один пример. Тема курсовой работы: «Организация волонтерского движения в современной российской школе». Авторы работы – студентки – будущие учителя технологии. После изучения рекомендованной литературы совместно определяем некоторые педагогические условия успешной организации этой деятельности. В практической главе работы студентки описывают и анализируют организацию волонтерского движения в своих школах с позиции реализации этих условий. После описания и анализа приведенных фактов они приходят к выводу о том, что только в одной школе (МБОУ «Школа №169» Нижнего Новгорода) эти условия реализуются в полной мере. В итоговых выводах они пишут:

«Исследование показало, что устойчивые воспитательные результаты достигаются там, где волонтерство встроено в воспитательные программы, носит систематичный и комплексный характер, включает детальный инструктаж и объективную оценку деятельности. Фрагментарная, событийно-ориентированная модель, наоборот, снижает воспитательный потенциал движения, сводит деятельность детей к формальному участию в разных акциях. Реализация выделенных условий позволяет трансформировать волонтерство из эпизодической инициативы в устойчивый компонент воспитательной системы школы, способствовать формированию социально ответственной, инициативной и патриотично настроенной личности».

Важнейшим компонентом методологической культуры учителя, как уже говорилось, является его способность к рефлексии собственного педагогического опыта. Такая задача также ставится в процессе выполнения курсовой работы, если она предполагает организацию собственной педагогической деятельности. Приведем конкретный пример. Студенты филологического факультета при написании курсовой работы по теме «Содействие развитию творческих способностей и интересов обучающихся основной школы в деятельности классного руководителя» продемонстрировали способность к рефлексии, являющейся одной из граней методологической культуры исследователя. В ходе выполнения данной курсовой работы авторы определили целью апробацию комплекса современных воспитательных событий эстетической направленности и оценку их эффективности. Предварительно они разработали и предложили подросткам МБОУ

«Школа №81» Нижнего Новгорода несколько видоизмененную анкету «Эстетические предпочтения и творческая активность» и методику «Ассоциативный художественный тест». Затем были организованы несколько КТД: «Марафон искусств», воспитательное событие, приуроченное ко Дню российского кинематографа «Кино, которое нас учит». Все это показало интерес обучающихся к российскому кино и осознание его культурной и нравственной ценности.

Студенты после апробации всех этих мероприятий в оценке их воспитательного эффекта пишут в курсовой работе:

«Интерактивность, игровая основа, элементы театрализации и визуального оформления способствовали более глубокому вовлечению школьников в процесс. Формат «кино-квиза», викторина по кадрам, театрализованные мини-сценки по мотивам фильмов и собственные рецензии позволили учащимся не только воспроизводить известные образы, но и рефлексировать над их содержанием, выстраивая собственную систему оценок и суждений. Командная работа развила навыки сотрудничества, повысила ответственность, способствовала формированию умения аргументировать и презентовать свой результат, что особенно важно в контексте формирования социальных и коммуникативных компетенций у подростков».

Приобретенный таким образом будущим учителем первый опыт рефлексии собственной педагогической деятельности в будущем может быть уже привычным компонентом профессиональной деятельности.

Организация исследовательских проектов, направленных на анализ и осознание научных, теоретических основ практической профессиональной деятельности – далеко не единственное средство формирования методологической культуры будущего учителя в процессе изучения педагогических дисциплин. Их содержание предоставляет массу возможностей для создания проблемных ситуаций профессионального педагогического содержания, решающих те же задачи. Это могут быть проблемные вопросы, кейсы, контекстные задачи. Нередко «исходным материалом» для профессионального анализа выступают воспоминания студентов о своем недавнем школьном прошлом. Приведем несколько примеров из практики.

В процессе изучения дисциплины «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)» в ходе изучения работы классного руководителя с классом как социальной группой мы просим студентов оценить уровень развития своего выпускного класса как социальной группы и деятельность своего классного руководителя в этом направлении. Сравнение нескольких эмоциональных повествований наглядно демонстрирует разный уровень профессионализма разных педагогов и тесную взаимосвязь качества воспитательных событий (мероприятий) с уровнем развития класса как социальной группы. Итоговый вывод становится очевиден всем: «Групповые воспитательные дела являются в руках классного руководителя своеобразным “педагогическим инструментом” сплочения группы, развития ее самоорганизации, создания гуманных отношений и развития личности каждого ученика».

В ходе знакомства с технологическими правилами организации групповой воспитательной деятельности (по Н.Е. Щурковой) мы просим студентов вспомнить удачные и неудачные воспитательные события (групповые воспитательные дела) в школе; описать, как они готовились, и попытаться определить основные причины успеха или неудачи [18, с. 183–190]. Обычно сначала слышим яркие эмоциональные воспоминания без глубокого анализа. В конце занятия просим проанализировать причины успеха или неудачи с позиции реализации или нарушения тех технологических правил, с которыми они познакомились. Таким образом, студенты приобретают некоторые умения анализа педагогической практики с теоретических позиций.

В рамках данной работы не ставилась задача измерить и оценить результативность проводимой нами опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование методологической культуры будущего учителя в процессе изучения педагогических

дисциплин. По нашим наблюдениям, очевидно, что учебно-исследовательская деятельность неизменно вызывает большой интерес студентов, повышает их мотивацию к изучению педагогических дисциплин. Лучшие доклады, подготовленные на основе исследовательских проектов и курсовых работ, ежегодно представляются на традиционную студенческую научно-практическую конференцию и публикуются как статьи в сборнике трудов этой конференции [12]. В этом случае будущие учителя приобретают еще и опыт написания научной статьи, который многим будет полезен и в профессиональной деятельности.

Наша многолетняя опытно-экспериментальная работа, направленная на формирование методологической культуры студентов – будущих учителей, позволяет сделать вывод о больших потенциальных возможностях изучения педагогических дисциплин для решения этой задачи. Этот потенциал заложен и в содержании дисциплин, и в технологиях обучения, которые должны иметь максимально «исследовательский» характер. Изучение всего цикла педагогических дисциплин, начиная с первого курса, должно быть насыщено многочисленными проблемными ситуациями, контекстными задачами, кейсами, учебно-исследовательскими проектами и другими видами учебной деятельности, которые целенаправленно развивают критическое мышление будущих педагогов, раскрывают научные основы профессиональной педагогической деятельности, формируют комплекс умений организации собственной научно-исследовательской деятельности и ее рефлексии.

Многолетний опыт работы со студентами в этом направлении позволяет нам сформулировать некоторые условия, соблюдение которых может способствовать формированию методологической культуры будущих педагогов в изучении педагогических дисциплин. К числу наиболее важных относим следующие:

- систематическое включение методологических знаний в содержание педагогических дисциплин, раскрытие их значения для овладения профессией и профессионального роста;
- систематическая организация разнообразных проблемных профессиональных ситуаций на основе идей «контекстного» образования, побуждающих студентов к осмыслению педагогической практики с теоретических позиций;
- систематическая организация постоянно усложняющихся учебных исследовательских проектов, выполняемых по логике научного педагогического исследования, направленных на формирование исследовательской компетентности будущих педагогов, что позволяет им в дальнейшем успешно организовать собственную экспериментальную деятельность и учебно-исследовательскую деятельность учащихся;
- формирование устойчивой позитивной мотивации студентов к занятию педагогической экспериментальной исследовательской деятельностью и ее рефлексии.

Перспективным направлением методических исследований по этой тематике может быть разработка учебно-методических комплексов, включающих систему разнообразных проблемных ситуаций, кейсов, контекстных задач, учебно-исследовательских проектов и т.п., направленных на формирование методологической культуры будущих учителей в процессе изучения педагогических дисциплин.

Список литературы

1. Безусова Т.А. Формирование методологической культуры будущих педагогов. [Электронный ресурс] // Мир педагогики и психологии. 2022. №2(67). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/formirovanie-metodologicheskoy-kultury-budushhikh-pedagogov.html> (дата обращения: 20.02.2026).
2. Бережнова Е.В. Содержание и способы формирования методологической культуры у будущих учителей в процессе преподавания педагогики. М., 1995.

3. Богданова И.А. Методологическая культура педагога-исследователя и педагога-практика // Молодой ученый. 2024. №16(515). С. 315–317.
4. Боликова Н.Ю., Васякина Е.Н. Методологическая культура как объект и предмет исследований в педагогике // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. Общественные науки. 2012. №28. С. 698–704.
5. Валеев Г.Х. Формирование методологической культуры учителя-исследователя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2001.
6. Вербицкий А.А. Контекстное образование: проблемы и перспективы // Педагогика. 2014. №9. С. 3–14.
7. Горбушов А.А. Некоторые представления о методологической культуре педагога в настоящее время // Образовательные технологии. 2018. №3. С. 28–38.
8. Загвоздина С.А. Методологическая культура учителя: систематизация понятий // Вестник Томского государственного университета. Психология и педагогика. 2011. №342. С. 177–179.
9. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2006.
10. Кабанов П.Г. Вопросы совершенствования методологической культуры педагога. Томск, 1999.
11. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары, 2002.
12. Научное творчество молодежи как ресурс развития современного общества: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей, 25 апреля 2003 г. / под ред. Е.Ю. Илалтдиновой. Нижний Новгород, 2023.
13. Перевощикова Е.Н. Разработка модуля по формированию исследовательских компетенций будущих педагогов и оценка их сформированности в рамках выпускной квалификационной работы. [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13. №2. URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/issue/view/55/showToc> (дата обращения: 20.02.2026).
14. Романов Е.В. О формировании методологической культуры учителя // Образование и наука. 2000. №3(5). С. 59–71.
15. Слепенкова Е.А. Исследовательские мини-проекты в изучении педагогических дисциплин как первая ступень подготовки педагога-исследователя // Журнал Science Time. 2015. №11. С. 521–525.
16. Слепенкова Е.А. Становление и развитие педагогической научно-исследовательской деятельности будущего учителя отечественной школы в XX веке: монография. Нижний Новгород, 2008.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf?ysclid=mpl1rou7nj44022593 (дата обращения: 20.02.2026).
18. Щуркова Н.Е. Воспитательная деятельность педагога: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. М., 2017.

* * *

1. Bezusova T.A. Formirovanie metodologicheskoy kul'tury budushchih pedagogov. [Elektronnyj resurs] // Mir pedagogiki i psihologii. 2022. №2(67). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/formirovanie-metodologicheskoy-kultury-budushchikh-pedagogov.html> (дата обращения: 20.02.2026).
2. Berezhnova E.V. Soderzhanie i sposoby formirovaniya metodologicheskoy kul'tury u budushchih uchitelej v processe prepodavaniya pedagogiki. M., 1995.
3. Bogdanova I.A. Metodologicheskaya kul'tura pedagoga-issledovatelya i pedagoga-praktika // Molodoj uchenyj. 2024. №16(515). S. 315–317.
4. Bolikova N.Yu., Vasyakina E.N. Metodologicheskaya kul'tura kak ob'ekt i predmet issledovaniy v pedagogike // Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo. Obshchestvennye nauki. 2012. №28. S. 698–704.
5. Valeev G.H. Formirovanie metodologicheskoy kul'tury uchitelya-issledovatelya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Ufa, 2001.

6. Verbickij A.A. Kontekstnoe obrazovanie: problemy i perspektivy // Pedagogika. 2014. №9. S. 3–14.
7. Gorbushov A.A. Nekotorye predstavleniya o metodologicheskoy kul'ture pedagoga v nastoyashchee vremya // Obrazovatel'nye tekhnologii. 2018. №3. S. 28–38.
8. Zagvozdina S.A. Metodologicheskaya kul'tura uchitelya: sistematizatsiya ponyatij // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Psihologiya i pedagogika. 2011. №342. S. 177–179.
9. Zagvyazinskij V.I. Issledovatel'skaya deyatel'nost' pedagoga: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij. M., 2006.
10. Kabanov P.G. Voprosy sovershenstvovaniya metodologicheskoy kul'tury pedagoga. Tomsk, 1999.
11. Kraevskij V.V. Metodologiya pedagogiki: posobie dlya pedagogov-issledovatelej. Cheboksary, 2002.
12. Nauchnoe tvorchestvo molodezhi kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva: sbornik statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii molodyh issledovatelej, 25 aprelya 2003 g. / pod red. E.Yu. Ilaltdinovej. Nizhnij Novgorod, 2023.
13. Perevoshchikova E.N. Razrabotka modulya po formirovaniyu issledovatel'skih kompetencij budushchih pedagogov i ocenka ih sformirovannosti v ramkah vypusknnoj kvalifikacionnoj raboty. [Elektronnyj resurs] // Vestnik Mininskogo universiteta. 2025. T. 13. №2. URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/issue/view/55/showToc> (data obrashcheniya: 20.02.2026).
14. Romanov E.V. O formirovanii metodologicheskoy kul'tury uchitelya // Obrazovanie i nauka. 2000. №3(5). S. 59–71.
15. Slepenskova E.A. Issledovatel'skie mini-proekty v izuchenii pedagogicheskikh disciplin kak pervaya stupen' podgotovki pedagoga-issledovatelya // Zhurnal Science Time. 2015. №11. S. 521–525.
16. Slepenskova E.A. Stanovlenie i razvitie pedagogicheskoy nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti budushchego uchitelya otechestvennoj shkoly v XX veke: monografiya. Nizhnij Novgorod, 2008.
17. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)». [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf?ysclid=mpl1rou7nj44022593 (data obrashcheniya: 20.02.2026).
18. Shchurkova N.E. Vospitatel'naya deyatel'nost' pedagoga: uchebnoe posobie dlya bakalavriata i magistratury. M., 2017.



The development of methodological culture of future teachers in the process of studying the pedagogical disciplines

The urgency of the problem of formation of methodological culture of future teachers in the modern conditions is substantiated. The efficient technologies of development of methodological culture of future teachers are described. On the basis of analysis of this experience there is formulated the row of pedagogical conditions, providing the efficiency of activity in this direction.

Keywords: *methodological culture of teacher; values-based, cognitive, activity and reflexive components; pedagogical disciplines, educational and research projects.*

(Статья поступила в редакцию 07.03.2026)

Е.Б. ХРАМОВА,
С.Н. ЧИЖИКОВА
Москва

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Теоретически обосновываются такие ключевые компоненты проектной деятельности студентов сельскохозяйственного вуза в процессе изучения иностранного языка, как профессионально-ориентированный, деятельностно-проекционный и аксиологический. Предлагаются комплексы видов деятельности активного обучения иностранному языку каждого из компонентов, излагаются результаты их применения на занятиях и перспективность дальнейшего использования в образовательном процессе. Аргументируются последовательность каждого из компонентов проектной деятельности и приоритетность аксиологического компонента.



Ключевые слова: *проектная деятельность, профессионально-ориентированный, деятельностно-проекционный, аксиологический компоненты, иностранный язык, сельскохозяйственный вуз, виды деятельности активного обучения иностранным языкам.*

Современные тенденции в образовании и российском обществе в целом, отраженные в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 и на перспективу до 2036 года», направлены на формирование культурно-ценностного и экономического суверенитета страны, создание условий для гармонично развитой, патриотичной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей и выводят на первый план ключевые аспекты аксиологического подхода и его роли в формировании личности студентов сельскохозяйственного вуза. С учетом вышесказанного особое значение приобретает проектная деятельность обучающихся, которая дает возможность соединить базовый языковой материал, свободу выбора направления проекта, отработку необходимых профессиональных навыков и умений, а также ценностные ориентации будущих специалистов. Мы основываемся на ключевых положениях аксиологического подхода в педагогике, рассматривающего такие гуманитарные ценности, как человек, язык, культура, коммуникация в качестве базы становления любой личности. Следовательно, устойчивая ценностная парадигма позволит студентам сельскохозяйственного вуза ставить перспективные цели, сохранять традиционные ценности нашего общества, достигать высоких результатов и постоянно заниматься саморазвитием.

Исходя из актуальности тематики работы, ставится следующая **цель** – теоретически обосновать и разработать ключевые компоненты проектной деятельности студентов сельскохозяйственного вуза в процессе изучения иностранного языка в рамках аксиологического подхода.

Для достижения вышеуказанной цели необходимо провести ретроспективный анализ определения проектной деятельности в педагогике и в рамках аксиологического подхода, изучить имеющийся опыт применения проектной деятельности на занятиях по иностранному языку в вузах, разработать и реализовать на практике ключевые компоненты проектной деятельности и необходимые методы активного обучения с учетом

особенностей работы в сельскохозяйственном вузе, представить результаты проведенной педагогической и языковой работы.

В исследовании использовались такие методы, как обобщение и анализ научно-методической литературы по проблеме определения проектной деятельности в педагогике для теоретического обоснования и разработки ключевых компонентов данного понятия (профессионально-ориентированного, деятельностно-проекционного и аксиологического); описательный метод для изложения основных преимуществ аксиологического подхода и проектного метода при формировании ценностных ориентаций студентов сельскохозяйственного вуза в процессе изучения иностранного языка; наблюдение за студентами 1–2 курсов факультета ветеринарии на занятиях по иностранному языку с использованием предлагаемых комплексов методик активного обучения, а также обобщение накопленного педагогического и языкового опыта для проверки эффективности ключевых компонентов проектной деятельности и методик обучения.

Теоретическая база работы основывается на исследованиях таких ученых, как Д. Дьюи, С.Т. Шацкий, Я. Схабенский, рассматривающих проектную деятельность как неотъемлемую часть образовательного процесса, которая имеет ценность, когда затрагивает мотивационную сферу учащихся, усиливает поисковую и познавательную виды деятельности, развивает практические навыки. Кроме того, важными представляются идеи О.Р. Жирновой, О.С. Архиповой, О.С. Котовой, Н.Г. Вартановой, Е.Н. Тарановой, В.В. Платошиной, И.В. Соповой, Г.А. Сургутской, О.Н. Уриевской, Э.Б. Темяниковой, Е.Б. Храмовой, которые проводят анализ практической деятельности по обучению иностранным языкам в вузах, используя в качестве основного инструмента проектный метод.

Основоположником проектного метода считается философ и педагог Джон Дьюи, отмечающий, что основную ценность имеет только та деятельность, которая дает положительный результат, стимулирует познавательную активность окружающего мира, несет стихийный и неуправляемый характер и происходит в рамках субъектных отношений между учителем и учеником [3]. Именно проблемность изучаемого материала, связь с жизненным опытом и потребностями обучающихся обеспечивают успешность всего педагогического процесса. Джон Дьюи определил проект следующим образом: «постепенно усложняющиеся практические знания, планируемые и выполняемые детьми» [Там же, с. 361]. Очевидно, что данный вид работы может быть применим и в вузах и должен быть основан на энтузиазме, вовлеченности и самореализации студентов.

Особое внимание в нашем исследовании уделяется работам С.Т. Шацкого, который поддерживал метод проектов и активно его применял в своем поселении интеллигенции среди беднейших слоев населения. Здесь были оборудованы мастерские, классы, клубы, небольшая обсерватория; обучающиеся могли относительно свободно овладевать практическими навыками и системой знаний [15].

Я. Схабенски определяет понятие проект следующим образом: «запланированное действие, которое реализуется в определенное время и завершается измеримым результатом» [9, с. 3]. Автор отмечает, что данный метод играет большую воспитательную роль, активизирует мотивационную сферу, усиливает поисковую и познавательную виды деятельности, повышает уровень ответственности обучающихся за свою работу.

На современном этапе развития педагогики многие ученые уделяют значительное внимание проектной деятельности (Е.А. Паньковских, И.В. Соловьев, И.К. Степанян, Т.В. Лукьянова, Е.В. Свиридова, Е.В. Шишкова, А.И. Некрасова, А.И. Рябова, О.Н. Савицкий). Рассмотрим ключевые идеи ведущих ученых в сфере применения проектной деятельности в высшей школе.

О.Р. Жирнова, О.С. Архипова, З.И. Лобанова делают вывод, что результатами проектной работы на занятиях по иностранному языку в вузе явились социальные и культурные изменения вследствие реализации проекта, что проявилось в расширении кру-

гозора, пополнении словарного запаса по изучаемому материалу. Ученые подчеркивают, что социальным эффектом проектной работы является осознание ценностей культуры своей страны и стран изучаемого языка, то есть одним из ключевых ее компонентов должен стать аксиологический, который будет рассмотрен далее более детально [4].

А.А. Афанасьева и Е.Б. Савельева в исследованиях указывают, что метод проектов несет в себе одну из основных целей обучения, которая состоит в активизации мыслительной, исследовательской и профессиональной деятельности учащихся. В данной форме работы значительная часть ответственности лежит на студенте, так как он самостоятельно выбирает тему проекта, ищет необходимый материал, приходит к определенным выводам и получает свои уникальные результаты. А.А. Афанасьева подчеркивает, что разбираемая нами методика обладает значительным преимуществом, которое заключается в повышении мотивации учащихся при изучении иностранного языка, наглядной интеграции профессионально-ориентированного языкового материала, просторе для творческой и созидательной деятельности [1]. Вследствие этого можно сделать вывод, что предлагаемый профессионально-ориентированный компонент проектной деятельности имеет четкое методологическое и педагогическое обоснование.

Е.В. Рубцова в процессе обучения русскому языку как иностранному активно использует метод проектов. Она отмечает, что он отличается своей комплексностью, так как язык является средством выражения мысли об объективной действительности, свойства которой – предмет изучения других различных дисциплин [6].

Л.Н. Овинова, Е.Т. Шрайбер, В.С. Колмакова в своих работах приводят следующие педагогические условия реализации методов проекта в вузе:

- согласованное сотрудничество педагогов и студентов;
- выбор проблемы проекта с учетом индивидуальных образовательных и личностных интересов студентов;
- приоритет самостоятельной творческой деятельности студентов при постоянном педагогическом сопровождении.

Однако группа авторов, отмечая актуальность и эффективность проектной деятельности, приходит к выводу, что анализируемый метод недостаточно используется в высшей школе на занятиях по иностранному языку, это определяет его перспективность и необходимость дальнейшего изучения [5].

Н.Г. Варганова отмечает, что в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» студенты осваивают полный комплекс проектной деятельности, который включает такие виды компетенций, как критическое мышление, разработка и реализация проектов, способность определить цель проекта, ресурсы, сроки и задачи, сформировать команду, коммуникация, рефлексия, самоорганизация и самоопределение. Проектная деятельность задает практико-ориентированную направленность обучения, создает условия для иностранного языка как средства коммуникации и познания будущей профессии [2].

Е.Н. Таранова, В.В. Платошина, И.В. Сопова, используя метод проектов во внеаудиторной работе при обучении иностранному языку в вузе, делают вывод, что он эффективен в удовлетворении потребности в активном, самостоятельном, практически ориентированном обучении; дает возможность каждому студенту, независимо от уровня владения иностранным языком, проявить себя и быть максимально вовлеченным в изучение иностранного языка [10].

Г.А. Сургутскова утверждает, что использование проекта как альтернативного способа учебного курса требует высокого уровня квалификации преподавателя, так как необходимо самостоятельно и очень тщательно проработать необходимый языковой материал, а также разработать эффективную систему задач, решаемых студентами [8]. Э.Б. Темяникова подчеркивает, что метод проектов удобно использовать на этапе завер-

шения работы над темой. Она отмечает, что данный метод носит проблемный характер. Недостаточно точно найти и воспроизвести готовое задание, необходимо решить проблему, опираясь на результат поиска. Метод проектов носит социально-ориентированный характер деятельности, так как в нем участвуют группы людей, роли которых четко распределены, также он обеспечивает усвоение материала с позиции практико-ориентированного, контекстного подхода, когда успех обучения определяется тесной связью решаемых задач с реальной профессиональной деятельностью [14].

О.Н. Уриевская делает вывод, что метод проектов способствует развитию у обучающихся иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, то есть определенных языковых, социокультурных, страноведческих, профессиональных знаний, коммуникативных умений, речевых навыков, что способствует погружению в естественную иноязычную среду и мотивирует к овладению иностранным языком [13].

Проведя анализ и обобщение ключевых положений определения метода проектов в педагогике и практики его использования на занятиях по иностранному языку в вузе, мы выделяем ключевые компоненты проектной деятельности, виды деятельности и методики, необходимые для их реализации (таб.).

Таблица

Ключевые компоненты проектной деятельности студентов сельскохозяйственного вуза в процессе изучения иностранного языка

Название компонентов	Виды деятельности	Методики проверки и контроля знаний
1) профессионально-ориентированный	1) изучение профессионально-ориентированной лексики и грамматики; 2) ознакомление с научными статьями и текстами	1) диктант по словам; 2) чтение профессионально-ориентированных текстов; 3) реферирование научных статей
2) деятельностно-проекционный	1) выбор темы проекта; 2) подбор материала; 3) написание презентации и доклада; 4) защита проекта	1) устный опрос о выборе темы; 2) проверка плана проекта, презентации и доклада
3) аксиологический	1) дискуссия с одноклассниками и преподавателем; 2) ценностный анализ проекта	подведение итогов дискуссии и оценивание проектов

Последовательность компонентов, отраженная в таблице, представляется необходимым условием эффективной реализации проектной деятельности в процессе изучения иностранного языка в сельскохозяйственном вузе, так как студенты, овладев необходимым профессионально-ориентированным лексическим и грамматическим материалом, смогут приступить ко второму деятельностно-проекционному компоненту и в дальнейшем защищать свою позицию на иностранном языке в ходе дискуссии.

Аксиологический компонент проектной деятельности, являясь ключевым и итоговым компонентом, в значительной степени формирует гуманитарную ценностную парадигму студентов. В процессе изучения иностранного языка стало очевидным, что одним из результатов работы над проектом является принятие таких гуманитарных ценностей, как человек, язык, культура и коммуникация. Е.Б. Храмова отмечает, что ценностные ориентации студентов определяют природу их отношений к окружающему миру, другим людям, самим себе, формируют мотивацию дальнейшей деятельности [14]. Данный компонент реализуется на конечном этапе ценностного анализа результатов проекта.

Аксиологический компонент проектной деятельности проявляется во взаимодействии двух культур родного и изучаемого языка. Так, В.Г. Рябчикова отмечает важность межкультурной коммуникации в аграрном вузе и выделяет одну из функций иностранного языка как инструмент овладения межкультурной коммуникацией в развитии у студентов умений пользоваться языковой и неязыковой информацией, необходимой для достижения взаимопонимания на интернациональном уровне [7]. В ходе работы было установлено, что студенты, осуществляя самостоятельную работу над проектом на языке, напрямую сталкиваются с ценностями различных культур, анализируют и как профессионалы принимают их в свою систему личностного становления.

Рассмотрим результаты практической работы по использованию проектной деятельности и ее компонентов на занятиях по иностранному языку в сельскохозяйственном вузе, в частности, проанализируем направление «Ветеринарное дело и биотехнология». Студентам предоставлялись следующие темы проектов: «Роль искусственного интеллекта в создании новых видов животных и растений», «Этический аспект проведения экспериментов и клонирования людей», «Патриотизм будущего ученого», «Значимость обмена научным опытом между странами для достижения высоких целей науки», «Проблема переработки отходов производства и вред экологии, который они могут принести», «Современные научные достижения в области биотехнологии в России». Следует отметить, что подбор тем осуществлялся преподавателем с учетом усвоения не только необходимой терминологии и грамматики, но и их эмоциональной и ценностной сферы. Конечно, студентам давалась возможность самим предложить тему, которая им особенно интересна или по которой они уже ведут исследовательскую работу. Проектная деятельность включала следующие этапы: 1) обсуждение и выбор темы; 2) формирование рабочих групп обучающихся по 2–3 человека; 3) постановка цели и необходимых для ее достижения задач; 4) подбор материала и разработка всей концепции проекта; 5) подготовка презентации и распределение ролей между спикерами; 6) защита проекта на занятии; 7) общее обсуждение результатов проекта; 8) ценностный анализ общей проектной деятельности студентов. Необходимо отметить, что на всех этапах работы осуществлялся системный контроль и поддержка преподавателя; она носила не односторонний, а двусторонний характер и была нацелена на тесное взаимодействие и обмен данными. Так, обучающиеся еженедельно присылали на почту отчет о проделанной работе и получали отклик с замечаниями и предложениями по направлению исследования. Также студентам предлагался необходимый базовый лексический минимум, который они должны были использовать в исследовании, и шаблон для презентации. Срок выполнения проекта варьировался от 2 до 3 месяцев. Второй этап включал саму презентацию, которая длилась 7–10 минут и оценивалась по следующим параметрам: качество слайдов, ошибки в грамматике и лексике, навыки подачи материала и взаимодействия с аудиторией, тайминг, участие в обсуждении с одноклассниками, ценностный анализ проекта (с какими ценностями вы столкнулись в процессе работы над проектом). Приведем несколько примеров из практики. Так, проект по теме «Этический аспект проведения экспериментов и клонирование людей» вызвал широкое обсуждение в группе и противостояние двух противоположных точек зрения. Некоторые студенты высказались категорически против таких экспериментов, так как любая религия ставит во главу угла ценность души человека и ее неприкосновенность, которая будет полностью разрушена проводимыми экспериментами. Другие студенты высказались, что научные открытия являются высшей ценностью общества, они всегда сопровождались человеческими жертвами как со стороны ученых, так и со стороны пациентов, но в итоге позволили спасти тысячи, а иногда и миллионы жизней; прогресс невозможно остановить или запретить. В итоге, в ходе этапа ценностного анализа проекта студенты и преподаватели пришли к выводу, что необходимо искать некий баланс между религией и наукой. Конечно, это очень тяжело, но совершенно необходимо для гармоничного существова-

ния общества. Были выявлены следующие ключевые общественные ценности: религия, душа, научные достижения, жизнь человека, религиозные нормы.

Проект по теме «Патриотизм будущего ученого» вызвал широкий отклик со стороны студентов, давая им большой выбор и свободу подбора материала. Так, были представлены биографии следующих ученых: М.В. Ломоносова, И.В. Курчатова, Д.И. Менделеева, А.М. Бутлерова и других. Особый интерес вызвала историческая фигура М.В. Ломоносова, который является основоположником российского приборостроения, геологии, металлургии, филологии, историографии. Он также основал Московский университет, который впоследствии был назван в честь него. Выходец из простого народа, он всю жизнь стремился достичь процветания и великих научных достижений для своей страны. На этапе ценностного анализа проекта в ходе группового обсуждения студенты отметили ценность личности ученого, его патриотизм и любовь к Родине. Именно такие качества помогли вывести российскую науку на новый качественный уровень. Очевидно, что проектная деятельность и этап ценностного анализа в значительной степени помогли сформировать гуманитарную ценностную парадигму студентов, которая будет определять их будущую профессиональную деятельность.

Тема проекта «Значимость обмена научными данными между странами с целью достижения высоких целей» показалась актуальной для многих студентов. На этапе выбора целей и задач обучающиеся сразу сформулировали ее следующим образом: доказать необходимость и важность постоянного научного обмена опытом и результатами исследований, так как именно совместная работа может помочь в кратчайшее время достичь научного прорыва в сфере биотехнологии. Студенты подбирали примеры из научной практики и доказывали достоверность поставленной задачи. На этапе ценностного анализа была отмечена важность совместного честного и открытого взаимодействия между учеными.

Проектная деятельность эффективно применялась на 1–2 курсах по специальности «Профессиональное обучение по отраслям экономики управления», которая готовит будущих учителей экономики в колледжах и школах. Студенты проходят педагогическую практику в школах и колледжах в течение месяца. На занятиях по иностранному языку им было предложено задание подготовить в группах по 2–3 человека авторский курс обучения экономике в старших классах с учетом целей и задач, поставленных школьной программой, и под руководством учителей частично или полностью реализовать на практике.

Интересно отметить, что студенты сами смогли определить объем информации для изучения и методы ее подачи. Это позволило выделить следующие темы проектов: «Игровая деятельность в процессе обучения школьников», «Введение в экономику: базовые знания», «Дискуссионный метод: плюсы и минусы использования», «Дедуктивный метод подачи материала», «Личностно-ориентированный подход в обучении экономики в колледже», «Приоритет субъект-субъектных отношений во взаимодействии со школьниками», «Индуктивный метод подачи материала».

Итоговый этап состоял в защите проекта в форме презентации и дальнейшего совместного обсуждения с преподавателем и другими обучающимися. Уникальность работы заключалась в том, что были созданы необходимые условия для соединения профессиональной, языковой и ценностной сфер личности студентов, что дало возможность реализовать все предложенные нами компоненты проектной деятельности и определить базовые гуманитарные ценности будущих педагогов. Защита проектов состояла из нескольких этапов: 1) выступление студентов и показ презентации; 2) вопросы одноклассников по представленному материалу; 3) вопросы преподавателя; 3) общее обсуждение темы; 4) ценностный анализ проекта; 5) подведение итогов проектной деятельности.

В ходе обсуждения было отмечено, что педагогическая практика значительно отличалась от теории, которая изучалась в вузе. Было иногда сложно заинтересовать школьников некоторыми экономическими темами, поддержать дисциплину и завоевать авто-

ритет. Однако именно осознание ценности личности школьника, его мотивации и потребностей позволило подобрать наиболее эффективные инструменты педагогического воздействия: личностно-ориентированный подход, игровой метод, культурологический и аксиологический подходы, метод дискуссий. На последних двух этапах защиты проекта студенты отметили, что ценностями педагогической деятельности можно назвать личность самого школьника и личность педагога, преподаваемый предмет, в данном случае, экономику, культуру взаимодействия между школьником и учителем, гуманизацию процесса обучения. Таким образом, метод проектов позволил в полной мере проявить профессиональную активность будущим педагогам, почувствовать свободу и одновременно ответственность за свои действия, сформировать гуманитарную ценностную парадигму будущих специалистов.

Проект на тему «Вред и польза генно-модифицированных продуктов» вызвал активную дискуссию и позволил в полной мере провести этап ценностного анализа. В ходе презентации и защиты проекта студенты разделились на две противоположные группы. Одна группа придерживалась той точки зрения, что изменение порядка генов в любом предмете никогда не приведет к появлению чего-то плохого и вредного для человека и что вся экспериментальная деятельность полностью контролируется законами и государством. Другая группа, наоборот, считала, что эксперименты с генами приводят к выделению новых веществ, которые могут быть очень опасны для живого организма. Обучающимися было выделено, что отсутствие законного регламентирования и системы наказаний может привести к созданию биологического оружия, которое очень опасно и невозможно обезвредить, поэтому наука, попав в плохие руки, может быть разрушительна и вредна. В связи с этим на первый план выходят ценность личности ученого, его порядочность, мотивация, преданность гуманным ценностям мировоззрения. Таким образом, будущим специалистам необходимо не только давать теоретическую базу, но и формировать ценностную парадигму восприятия мира.

Иностранный язык использовался как средство культурологического, ценностного и профессионального обмена идеями и результатами проекта. Кроме того, представленный в работе опыт может быть в дальнейшем использован на занятиях по иностранному языку в вузах и для создания методических рекомендаций и систем упражнений. Практический аспект исследования особенно значим, так как позволяет в полной мере формировать гуманитарную ценностную парадигму будущих специалистов, акцентировать их внимание не только на теоретических знаниях, но и ценностях будущей профессиональной деятельности.

Результатом данной работы явился анализ и обобщение имеющегося теоретического материала в педагогике и опыта использования проектной деятельности на занятиях по иностранному языку в вузе, что позволило разработать следующие ее компоненты: профессионально-ориентированный, деятельностно-проекционный и аксиологический. Также одним из важных результатов явились предлагаемые этапы проектной деятельности: 1) обсуждение и выбор темы; 2) формирование рабочих групп обучающихся; 3) постановка цели и необходимых для ее выполнения задач; 4) подбор материала и разработка всей концепции проекта; 5) подготовка презентации и распределение ролей между спикерами; 6) защита проекта на занятии; 7) общее обсуждение результатов проекта; 8) ценностный анализ общей проектной деятельности студентов. Разработанные и представленные этапы проектной деятельности показали свою результативность, которая проявилась в широком отклике студентов на предлагаемую тематику, наглядности и глубине презентаций, оживленности дискуссий.

Таким образом, проектная деятельность является эффективным инструментом интеграции будущей профессиональной деятельности студентов и изучаемого базового языкового материала. Представленные нами ключевые компоненты проектной деятель-

ности проявились в принятии таких профессиональных ценностей, как человек, культура, язык, общение, патриотизм, Родина; расширении гуманитарной аксиосферы. Предлагаемая свобода работы над проектом в тесном взаимодействии с преподавателем позволила в полной мере не только проявить студенческие умения и навыки построения карьеры, но и показать эмоциональную и мотивационную сферы их личностей, что необходимо для целостного формирования будущего профессионала.

В качестве перспектив дальнейшей работы над темой необходимо отметить широкий потенциал применения проектной деятельности не только на первых и вторых курсах, но и в аспирантуре, которая значительно поможет в становлении будущих специалистов и ученых.

Список литературы

1. Афанасьева А.А., Савельева Е.Б. Метод проектов как способ организации учебной деятельности обучающегося в процессе изучения иностранного языка // Студенческая наука Подмосквья: материалы Международной научной конференции молодых ученых. 2017. С. 69–70.
2. Вартанова Н.Г. Формирование исследовательской компетенции обучающихся по индивидуальной образовательной траектории с применением средств проектной деятельности в процессе изучения иностранного языка // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2025. Т. 8. №4. С. 40–53.
3. Дьюи Дж. Демократия и образование. М., 2000.
4. Жирновая О.Р., Архипова М.В., Котова О.С., Лобанова З.И., Смирнова У.И. Проектная деятельность как средство развития мотивации к изучению иностранного языка. [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11 №6. URL: <https://mir-nauki.com/issue-6-2023.html> (дата обращения: 12.02.2026).
5. Овинова Л.Н., Шрайбер Е.Т., Колмакова В.С. Педагогические условия реализации метода проектов в образовательном процессе вуза // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогика. 2019. Т. 11. №2. С. 79–90.
6. Рубцова Е.В. Особенности организации самостоятельной работы студентов при изучении русского языка, как иностранного (на примере метода проектов) // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. №1(22). С. 65–72.
7. Рябчикова В.Г. Основной аспект межкультурной коммуникации в иноязычном образовании студентов сельскохозяйственных вузов // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы: материалы Международной научно-практической онлайн-конференции, Минск, 26 марта 2020 г. Минск, 2020. С. 120–125.
8. Сургутскова Г.А. Применение метода проекта в рамках иноязычной подготовки бакалавров технических направлений // Мир науки. 2017. №6. С. 50–51.
9. Схабенски Я. Проект как метод обучения. Самара, 2011.
10. Таранова Е.Н., Платошина В.В., Сопова И.В. Метод проекта во внеаудиторной работе при обучении иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №78-2. С. 256–259.
11. Темяникова Э.Б. Использование проектной деятельности в конкурсных состязаниях при обучении иностранному языку // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. №3. С. 13.
12. Томина Е.Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность // Вестник ОГУ. 2011. №2 (121). С. 360–366.
13. Уриевская О.Н. Метод проектов как технология формирования универсальных учебных действий на уроках английского языка // Общество. 2023. №3-2(30). С. 50–51.
14. Храмова Е.Б. Педагогические условия формирования ценностных ориентаций в процессе изучения иностранного языка в техническом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2008. №60. С. 495–501.
15. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 1. М., 1962.

* * *

1. Afanas'eva A.A., Savel'eva E.B. Metod proektov kak sposob organizacii uchebnoj deyatel'nosti obuchayushchegosya v processe izucheniya inostrannogo yazyka // Studencheskaya nauka Podmoskov'ya: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii molodyh uchenyh. 2017. S. 69–70.

2. Vartanova N.G. Formirovanie issledovatel'skoj kompetencii obuchayushchihsya po individual'noj obrazovatel'noj traektorii s primeneniem sredstv proektnoj deyatel'nosti v processe izucheniya inostrannogo yazyka // *Innovacionnaya nauka: psihologiya, pedagogika, defektologiya*. 2025. T. 8. №4. S. 40–53.
3. D'yui Dzh. *Demokratiya i obrazovanie*. M., 2000.
4. Zhirnovaya O.R., Arhipova M.V., Kotova O.S., Lobanova Z.I., Smirnova U.I. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka. [Elektronnyj resurs] // *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2023. T. 11 №6. URL: <https://mir-nauki.com/issue-6-2023.html> (data obrashcheniya: 12.02.2026).
5. Ovinova L.N., Shrajber E.T., Kolmakova V.S. Pedagogicheskie usloviya realizacii metoda proektov v obrazovatel'nom processe vuza // *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogika*. 2019. T. 11. №2. S. 79–90.
6. Rubcova E.V. Osobennosti organizacii samostoyatel'noj raboty studentov pri izuchenii russkogo yazyka, kak inostrannogo (na primere metoda proektov) // *Karel'skij nauchnyj zhurnal*. 2018. T. 7. №1(22). S. 65–72.
7. Ryabchikova V.G. Osnovnoj aspekt mezhkul'turnoj kommunikacii v inoyazychnom obrazovanii studentov sel'skohozyajstvennyh vuzov // *Prepodavanie inostrannyh yazykov v polikul'turnom mire: tradicii, innovacii, perspektivy: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy onlajn-konferencii*, Minsk, 26marta 2020 g. Minsk, 2020. S. 120–125.
8. Surgutskova G.A. Primenenie metoda proekta v ramkah inoyazychnoj podgotovki bakalavrov tekhnicheskikh napravlenij // *Mir nauki*. 2017. №6. S. 50–51.
9. Skhabenski Ya. *Proekt kak metod obucheniya*. Samara, 2011.
10. Taranova E.N., Platoshina V.V., Sopova I.V. Metod proekta vo vneauditornoj rabote pri obuchenii inostrannomu yazyku // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023. №78-2. S. 256–259.
11. Temyanikova E.B. Ispol'zovanie proektnoj deyatel'nosti v konkursnyh sostyazaniyah pri obuchenii inostrannomu yazyku // *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020. T. 8. №3. S. 13.
12. Tomina E.F. Pedagogicheskie idei Dzhona D'yui: istoriya i sovremennost' // *Vestnik OGU*. 2011. №2(121). S. 360–366.
13. Urievskaya O.N. Metod proektov kak tekhnologiya formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij na urokah anglijskogo yazyka // *Obshchestvo*. 2023. №3-2(30). S. 50–51.
14. Hramova E.B. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya cennostnyh orientacij v processe izucheniya inostrannogo yazyka v tekhnicheskom vuze // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena*. 2008. №60. S. 495–501.
15. Shackij S.T. *Pedagogicheskie sochineniya: v 4 t. T. 1*. M., 1962.



***The key components of project activities of students of agricultural university
in the process of studying the foreign language
in the context of axiological approach***

Such key components of project activities of students of agricultural university in the process of studying the foreign language as profession-oriented, activity-projection and axiological are theoretically substantiated. The set of activities types of active teaching of foreign languages for each of the components is proposed. The results of their usage at the classes and the perspectivity of further use in the educational process are described. The authors give reasons for the coherence of components of project activities and the priority of the axiological component.

Keywords: *project activities; profession-oriented, activity-projection and axiological components; foreign language; agricultural university; types of activity of active teaching of foreign languages.*

(Статья поступила в редакцию 31.03.2026)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ВОЕННОГО ПЕРЕВОДА

Рассматривается вопрос развития профессиональной компетенции военного переводчика, указываются требования, предъявляемые к специалистам в области военного перевода. Отмечается, что развитие указанной компетенции происходит целенаправленно на занятиях по военному переводу через формирование ряда знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления переводческой деятельности.



Ключевые слова: профессиональная компетенция, военный переводчик, занятия по военному переводу, военный текст, переводческие упражнения.

В настоящее время, когда контакты между представителями международных организаций и структур в области военного партнерства становятся все более интенсивными, встает вопрос о необходимости обеспечения эффективного языкового взаимодействия между участниками такого сотрудничества. Соответственно, важная роль при этом отводится квалифицированным военным переводчикам. Высокий профессионализм, постоянное совершенствование переводческих навыков позволяют специалисту в области военного перевода обеспечивать высочайшую точность в работе, эффективно осуществляя межкультурную коммуникацию.

Для достижения высокого профессионализма в сфере перевода человеку требуется комплекс развитых умений и навыков. Прежде всего, ему следует сосредоточиться на совершенствовании лингвистических и образовательных компетенций, а также на накоплении обширных внеязыковых знаний. Исследователи М.Е. Коровкина и А.Л. Семенов считают, что «профессиональные переводческие компетенции – это единство коммуникативной компетенции, экстралингвистической компетенции и специальной компетенции. Но каждую из этих составляющих следует рассматривать как высокоинтеллектуальные комплексы. Например, прагматический комплекс в переводческой деятельности определяется и параметрами коммуникативной ситуации, и асимметрией лингвокультурных обычаев коммуникантов, и дискурсивными элементами» [5, с. 18]. Специалист в области перевода должен также обладать компетентностью в области социально-экономической и культурной жизни стран, чьи языки он изучает; высоким уровнем владения как устной, так и письменной речью на родном и иностранных языках; развитым аналитическим мышлением, способностью к систематизации информации и умением эффективно переформулировать текст.

Указанные требования относятся и к военному переводчику, который является «специалистом, в различных условиях (в залах суда, в ходе переговоров с местным населением и на высшем уровне, в конфликтных и кризисных регионах, в регионах, где идут военные действия, в концентрационных лагерях, в лагерях военнопленных и др.) осуществляющий письменный и устный перевод (синхронный, последовательный перевод, перевод с листа и коммуналный перевод)» [1, с. 106].

Активное присутствие российских войск за рубежом, повышение интенсивности коммуникативной деятельности в войсках в условиях внедрения новых информационных технологий предъявляют особые требования к качеству профессиональной подготовки военных переводчиков. В связи с постоянным совершенствованием способов ведения боевых действий специалисты в области военного перевода должны обладать не только фундаментальными теоретическими знаниями, но и практическими навыками для выполнения своих должностных обязанностей. «Переводчик, в частности, должен владеть навыками двустороннего, фразового, последовательного и синхронного перевода, уметь работать с военной документацией и корреспонденцией, быстро и качественно реферировать и аннотировать военные, военно-технические и военно-политические тексты. Кроме того, ему необходимо владеть такими специальными навыками, как перевод радиообмена, сбор и обработка информации, передаваемой различными техническими средствами и т.д.» [4, с. 30].

Занимаясь военным переводом, который «представляет собой один из видов специального перевода с ярко выраженной военной коммуникативной функцией» [6, с. 32], специалист должен тщательно подбирать эквиваленты и точно передавать все присутствующие в оригинальном тексте элементы, чтобы не допустить двусмысленности, поскольку это в значительной степени может повлиять на переговоры и понимание реального положения дел.

Чтобы соответствовать требованиям, предъявляемым к подготовке военных переводчиков, необходимо проводить целенаправленную работу на занятиях по военному переводу еще на этапе обучения будущих специалистов, когда идет процесс формирования у курсантов профессионально значимых компетенций. Как отмечает П.П. Банман, «профессиональная компетенция военного переводчика, осуществляющего устный перевод, подразумевает умение осуществлять последовательный перевод, перевод с листа с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода и темпоральных характеристик исходного текста, а также владение навыками синхронного перевода с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный» [1, с. 109].

По мнению Б.А. Шевченко, в процессе языковой подготовки в образовательной среде военного вуза курсантам необходимо овладеть учебным профессиональным военным дискурсом, усовершенствовать способности осуществлять лингвистическое обеспечение военной деятельности в условиях международных конфликтов [8, с. 12].

Выполняя подготовку к занятиям, педагог должен помнить, что «отличительной чертой военного перевода является большая терминологичность и предельно точное, четкое изложение материала при относительном отсутствии образно-эмоциональных выразительных средств» [6, с. 32].

Чтобы учащиеся овладели знаниями в сфере английской военной, военно-политической и военно-технической терминологии, освоили принципы перевода материалов на военную тематику с английского на русский и наоборот, учитывая всевозможные переводческие трансформации, а также усовершенствовали навыки устного общения в рамках заданной профессиональной сферы, педагогу следует предлагать разнообразные задания. Так, необходимо внедрять в структуру занятий работу с тематическим словарем, вводно-подготовительные упражнения, организовывать детальный анализ текстов и включать задания на перевод, причем они должны быть основаны на лексике, изученной на занятии.

В качестве примера рассмотрим урок по теме “Mines” [7]. Перед тем как приступить к работе с текстом, следует выполнить ряд подготовительных упражнений. Эти задания могут использоваться для самостоятельной устной работы курсантов и служить базой для понимания текстов урока. Среди упражнений – такие, которые способствуют совершенствованию произносительных навыков:

Exercise 1. Find the pronunciation of the following words and word combinations in the dictionary and read them properly:

parlance, Ottawa, vibration, insofar, insurgent, booby trap, morale, material.

Exercise 2. Read the following words and word combinations of the previous lesson:

pinpoint; high definition; fine-tuning; power system; real-time control; wingspan; variable aperture camera; synthetic aperture radar; laser illuminator; laser designator; loitering munition.

Тексты военной тематики, как правило, стилистически существенно не различаются. Это тексты научно-технической или официально-деловой направленности с преобладанием военного тематического компонента. Их основная задача – донести до адресата конкретную информацию. С одной стороны, это облегчает задачу переводчика: терминология, как правило, не вызывает разночтений в рамках конкретного контекста. С другой стороны, это создает определенные трудности, поскольку любое отклонение от точного понимания термина или предмета обсуждения недопустимо.

Работа над текстом начинается с перевода военных терминов. Специальная терминология является одной из наиболее важных и отличительных черт текстов военной направленности. Терминологические единицы могут быть как общезначимыми, так и узконаправленными. Последние представляют наибольшие сложности для перевода, поскольку для поиска их адекватных аналогов переводчику необходимо не только владеть соответствующей терминологией, но и понимать специфику их употребления. Следует также учитывать, что при переводе словосочетаний может:

- оставаться первоначальная последовательность слов: *improvised explosive device* – импровизированное взрывное устройство, *makeshift device* – самодельное устройство, *defensive barrier* – оборонительное заграждение, *booster charge* – иницирующий заряд, *cluster bomb* – касетная бомба;

- меняться последовательность слов: *signature catalog* – база сигнатур, *self-destruct mechanism* – механизм самоликвидации, *pressure-release firing device* – взрыватель разгрузочного действия;

- меняться количество слов: *firezone* – район огневого поражения, *firing mechanism* – взрыватель, *arm a mine* – переводить мину в боевое положение, *stockpiling* – накопление [складирование] запасов (материальных средств), *channeling* – зд. навязывание маршрута движения, *add-on* – дополнительное устройство, *catastrophic kill (k-kill)* – полный вывод из строя, *mobility kill (m-kill)* – вывод из строя ходовой части (танка), *scatterable mine* – мина для (дистанционного) минирования «внаброс»; мина, устанавливаемая средствами дистанционного минирования.

Тексты “Land Mine”, “Characteristics and Functioning”, “Anti-Tank Mines Demining”, “Improvised Explosive Devices: Invisible, Living Soldiers”, «Как поступить с найденными минами?», «Установка мин» и др., представленные в уроке, являются неадаптированными. С их помощью закрепляется новая военная терминология, отрабатываются умения читать тексты и выполнять письменные и зрительно-устные переводы.

Переводческие упражнения представляют собой неотъемлемый элемент учебного процесса, который играет ключевую роль в освоении материала. Они способствуют выработке и совершенствованию устойчивых умений переводить, что особенно актуально в контексте изучаемой на уроке лексики. К таким упражнениям относятся следующие:

A) translate the following questions at sight and answer them:

1. What is a land mine?
2. What are the types of mines?
3. What are the main parts of a mine?
4. How can land mines be laid?

B) decipher and translate the following abbreviations:

APM; ATM; AVM; RPA; SOP; RPA; IED.

C) translate the following words and word combinations by ear:

fragment; anti-personnel; improvised explosive device; indiscriminate weapons; defensive barrier; igniter; self-destruct mechanism; pressure-release firing device; add-on; mobility kill; dummy minefield; cluster bomb; signature catalog; signatory countries;

инженерная мина; противотранспортный; самодельное устройство; район огневого поражения; иницирующий заряд; растяжка; переводить мину в боевое положение; снимать минные поля; разгрузочный взрыватель натяжного действия; подрывать; полный вывод из строя; мина, устанавливаемая средствами дистанционного минирования; снаряд с миноразбрасывающей КБЧ; миноискатель.

Поскольку военные сокращения занимают важное место в военном переводе, одно из вышеуказанных упражнений связано с их расшифровкой и переводом. Для такой работы необходимо использовать соответствующие словари и специальную литературу. При этом надо учитывать, что многие аббревиатуры имеют несколько вариантов значений, которые зависят от контекста.

Упражнения для отработки переводческих навыков выстроены в последовательности, которая предполагает постепенное усложнение заданий. Они нацелены на улучшение памяти учащихся; формирование и совершенствование умений осуществлять зрительно-устный перевод; развитие навыков последовательного перевода; освоение и углубление умений выполнять письменные переводы с русского на английский и с английского на русский языки; формирование компетенций в области двустороннего перевода.

Завершается урок по теме “Mines” рубрикой “Army Humor”, в которой предлагаются два юмористических мини-текста (объемом по 57 слов) на армейскую тематику. Подобного рода тексты с лингвистической точки зрения представляют «игровое речевое произведение (текст) – особого рода рассказ, повествование о комических ситуациях, отражаемых в специфических сценариях» [2, с. 19]. Использование юмористических материалов в процессе изучения иностранного языка способно сделать учебный процесс более увлекательным и динамичным, что положительно скажется на уровне подготовки будущих переводчиков. Комические тексты способствуют также совершенствованию ключевых навыков речевой деятельности у курсантов. Подобного рода задания помогают «создать позитивную эмоциональную атмосферу на занятии, снять психологическую напряженность (тревожность, зажатость) обучаемых, стимулировать познавательный процесс учащихся <...> и снизить информационную перегрузку учащихся» [3, с. 96].

Таким образом, развитие профессиональной компетенции специалистов в области военного перевода происходит комплексно. Этот целенаправленный и организованный педагогический процесс идет поэтапно, при этом учитываются возможные проблемы, с которыми могут столкнуться в будущем квалифицированные переводчики. Для минимизации рисков возникновения затруднений курсантам необходимо выполнять разноплановые упражнения, способствующие развитию не только навыков перевода устных и письменных текстов, но и в целом фоновых знаний.

Список литературы

1. Банман П.П. Военный переводчик: требования и компетенции // Вестник Пермского национального политехнического исследовательского университета. Серия: Проблемы языкознания и педагогики. 2015. №2. С. 106–112.
2. Ван Шуан. Методика использования юмора в преподавании иностранного языка // История и педагогика естествознания. 2019. №4. С. 18–21.

3. Воробьев А.Е., Кооль О.А., Муллинова Т.А. Использование технологии эдьютейнмента при обучении иностранному языку курсантов военного вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №3(186). С. 95–103.
4. Гарбовский Н.К., Мишкурин Э.Н. Военный перевод в современном мире (теоретико-методологические, лингвистические, военно-исторические и социально-политические аспекты) // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2010. №2. С. 16–42.
5. Коровкина М.Е., Семенов А.Л. О компетентностных подходах в методике преподавания перевода (российский опыт) // DIDACTICA TRANSLATORICA. 2022. №1. С. 14–19.
6. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. М., 2003.
7. Практический курс военного перевода второго иностранного языка. Английский язык: учебник для III–V курсов. Ч. 3 / под ред. С.А. Степанова. М., 2024.
8. Шевченко Б.А. Формирование профессиональной идентичности военных переводчиков в процессе языковой подготовки в образовательной среде военного вуза: автореф. дис. ...канд. филол. наук. Армавир, 2021.

* * *

1. Banman P.P. Voennyj perevodchik: trebovaniya i kompetencii // Vestnik Permskogo nacional'nogo politekhnicheskogo issledovatel'skogo universiteta. Seriya: Problemy yazykoznanija i pedagogiki. 2015. №2. S. 106–112.
2. Van Shuan. Metodika ispol'zovaniya yumora v prepodavanii inostrannogo yazyka // Istoriya i pedagogika estestvoznaniya. 2019. №4. S. 18–21.
3. Vorob'ev A.E., Kool' O.A., Mullinova T.A. Ispol'zovanie tekhnologii ed'yutejnmenta pri obuchenii inostrannomu yazyku kursantov voennogo vuza // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedago-gicheskogo universiteta. 2024. №3(186). S. 95–103.
4. Garbovskij N.K., Mishkurov E.N. Voennyj perevod v sovre-mennom mire (teoretiko-metodologicheskie, lingvisticheskie, voenno-istoricheskie i social'no-politicheskie aspekty) // Vestnik Moskov-skogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2010. №2. S. 16–42.
5. Korovkina M.E., Semenov A.L. O kompetentnostnyh podhodah v metodike prepodavaniya perevoda (rossijskij opyt) // DIDACTICA TRANSLATORICA. 2022. №1. S. 14–19.
6. Nelyubin L.L. Tolkovyj perevodovedcheskij slovar'. M., 2003.
7. Prakticheskij kurs voennogo perevoda vtorogo inostrannogo yazyka. Anglijskij yazyk: uchebnik dlya III–V kursov. Ch. 3 / pod red. S.A. Stepanova. M., 2024.
8. Shevchenko B.A. Formirovanie professional'noj identichnosti voennyh perevodchikov v processe yazykovoj podgotovki v obrazova-tel'noj srede voennogo vuza: avtoref. dis. ...kand. filol. nauk. Arma-vir, 2021.



The development of professional competence of specialists in the sphere of military translation

The issue of development of professional competence of military translators is considered. There are identified the requirements to the specialists in the sphere of military translation. It is underlined that the development of such competence is implemented purposefully at the classes of military translation by the means of development of the row of knowledge, skills and abilities that are necessary for the realization of translation practice.

Keywords: *professional competence, military interpreter, military translation classes, military text, translation exercises.*

(Статья поступила в редакцию 31.03.2026)

СТРУКТУРА И УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ (на примере особенностей работы с младшими подростками)

Актуальность обусловлена необходимостью уточнения научных представлений об особенностях работы с младшими подростками 10–13 лет и их учете в процессе профессионального саморазвития учителя. Обосновывается идея, что своеобразным ориентиром саморазвития может выступать структурно-функциональная модель, в которой на основе теоретического анализа и результатов анкетирования педагогов установлена иерархия компонентов готовности к работе с младшими подростками. Апробация модели, проведенная в 2024–2025 гг., свидетельствует о росте рефлексивной компетентности педагога и профессиональной удовлетворенности, а также о минимизации конфликтов.



Ключевые слова: профессиональное саморазвитие учителя, младшие подростки, структурно-функциональная модель, личностный компонент, методическая гибкость, рефлексивно-аналитический компонент, условия реализации модели.

Проблема профессионального саморазвития учителя как внутренне мотивированного непрерывного процесса совершенствования является центральной для педагогики [10; 13]. Вопросы самореализации и профессиональной направленности педагога активно исследуются в современной науке [1–3]. Однако содержание и приоритеты саморазвития существенно зависят от контекста профессиональной деятельности, в частности, от возрастных особенностей учащихся.

Актуальность настоящего исследования определяется конкретной практической проблемой: современная практика профессионального саморазвития педагогов и методического сопровождения данного процесса, как показывает анализ [6; 15], часто не в полной мере учитывает специфику работы с младшими подростками (10–13 лет) – возрастной группой, характеризующейся эмоциональной лабильностью, обостренной потребностью в автономии при сохраняющейся социальной ранимости [9; 16]. Этот пробел в системе поддержки педагогов создает дефицит научно обоснованных ориентиров для педагогов в их целенаправленном саморазвитии.

Для устранения данного дефицита необходимо ответить на вопрос: какова структура и каковы условия профессионального саморазвития учителя, адекватного психологическим особенностям младших подростков? Ответ на этот вопрос позволит упорядочить, сделать более целенаправленным процесс их профессионального саморазвития, наполнить их индивидуальные планы и программы саморазвития конкретным содержанием, ориентированным на формирование именно тех компетенций, которые критически значимы в работе с данной возрастной группой для каждого педагога, вовлеченного в эту деятельность.

Цель исследования – выявить, структурировать и представить в виде модели компоненты, особенности и условия процесса профессионального саморазвития учителя, детерминированные задачами образовательного взаимодействия с младшими подростками.

Задача исследования – это не просто описать саморазвитие педагога в плане профессиональной деятельности с подростками в данном возрастном диапазоне, а представить его в виде модели, которая может быть непосредственно использована при проек-

тировании индивидуальной траектории саморазвития, а также адресного психолого-педагогического сопровождения педагогов.

Исследование реализовано на основе системного подхода, который применялся в следующей последовательности:

1. Выявление ключевых элементов системы профессионального саморазвития (компонентов процесса).
2. Установление связей между этими элементами и с внешней средой (факторами процесса).
3. Описание динамики их взаимодействия как процесса, адаптирующегося к условиям работы с младшими подростками, включая выделение этапов процесса.
4. Интеграция полученных данных в структурно-функциональную модель.

В рамках этого подхода были выделены:

- компоненты процесса: личностный, методический, рефлексивно-аналитический как взаимосвязанные элементы системы;
- факторы процесса: а) внутренние (личностно-мотивационные) – мотивация, ценности, эмоциональная регуляция педагога; б) внешние (социально-институциональные и организационные) – поддержка коллег, доступ к ресурсам, организационная культура школы.

Теоретический анализ отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследований проводился с использованием сравнительного и структурного методов по следующим критериям:

- *содержательный критерий*: выявление ключевых компонентов профессионального саморазвития, обсуждаемых в литературе;
- *контекстуальный критерий*: анализ «привязки» этих компонентов к возрастным группам учащихся;
- *проблемный критерий*: фиксация указаний на дефициты в подготовке учителей к работе с конкретными возрастными группами, в частности, с младшими подростками.

Итогом теоретического анализа стало выявление двух ключевых проблем:

1. Недостаточная разработанность модели профессионального саморазвития, специфичной именно для младшего подросткового возраста (10–13 лет), при обилии общих моделей для подростков.

2. Преобладание в научно-методических рекомендациях акцента на методическом совершенствовании педагога, тогда как для данной возрастной группы, вероятно, критическую роль играет личностно-эмоциональный компонент.

Теоретической основой послужили концепции профессионального развития и саморазвития педагога (А.К. Маркова [10], Л.М. Митина [11], В.А. Сластенин [13]), теория рефлексивной практики (Д. Шен [17]), положения возрастной психологии (Л.С. Выготский [5], Э. Эриксон [16], Г.А. Ковалев [8]).

Для решения поставленных задач использовался комплекс методов, соответствующий актуальным требованиям к педагогическому исследованию [4; 7; 14]:

- теоретические: сравнительный и структурный анализ литературы;
- эмпирические: анкетирование 60 учителей, работающих в 5–7 классах, контент-анализ индивидуальных планов самообразования, полуструктурированные интервью с 10 опытными учителями-предметниками.

В результате проведенного анализа профессиональное саморазвитие учителя определено как целенаправленная, рефлексивная деятельность по непрерывному совершенствованию единства профессиональных компетенций и личностных качеств для эффективного решения педагогических задач. Данное определение согласуется с пониманием профессионального становления педагога как единства личностного и профессионального развития, представленным в работах Л.М. Митиной [11] и В.А. Сластенина [13],

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

которые подчеркивают, что личностные изменения являются основой для профессионального роста.

Для работы с младшими подростками разработана структурно-функциональная модель профессионального саморазвития учителя. Она является моделью качества (описывает необходимые компоненты и их функции) и одновременно представляет логику процесса (через выделение этапов и механизм самокоррекции). Специфика модели проявляется в соотношении, содержательном наполнении компонентов и характере их взаимосвязи (таб. 1).

Таблица 1

**Структурно-функциональная модель профессионального саморазвития учителя
в работе с младшими подростками**

Компонент	Содержательное наполнение (специфика для 10–13 лет)	Функция в процессе саморазвития	Этапы реализации	Отличие от работы с другими возрастными
1. Личностный (приоритетный)	Возрастная эмпатия: понимание кризиса идентичности, потребности в признании. Эмоциональная саморегуляция: устойчивость к провокациям. Профессиональная децентрация: видение ситуации с позиции подростка.	Ценностно-смысловая и регулятивная: задает направленность саморазвития, определяет характер восприятия ситуаций взаимодействия.	1. Осознание собственных эмоциональных реакций. 2. Рефлексия своих ценностных установок. 3. Целенаправленное развитие эмпатии через анализ кейсов.	В начальной школе доминирует ролевой авторитет; в старшей – ценностно-смысловой диалог. Для младших подростков личность учителя – ключевой регулятор [8].
2. Методический (адаптивный)	Гибкость технологий: интерактивные, игровые, проектные формы. Фасилитация групповой работы: модерация, управление микрогруппами. Адаптация содержания: создание «переходных» форм обучения.	Инструментальная: обеспечивает адекватный возрастному инструментарию педагогического воздействия.	1. Освоение банка технологий. 2. Апробация в безопасной среде. 3. Адаптация под конкретный класс.	В старшей школе – углубление предметности. Здесь – социальное обучение и поддержка мотивации.
3. Рефлексивно-аналитический (интегрирующий)	Системная рефлексия: анализ учебных и поведенческих ситуаций. Самодиагностика: выявление собственных реакций. Циклическая коррекция: изменение методик и паттернов.	Интегративная и корректирующая: обеспечивает связь компонентов, запускает механизм самокоррекции.	1. Фиксация проблемной ситуации. 2. Анализ (что в моем поведении / методе вызвало реакцию). 3. Коррекция. 4. Новая апробация.	Учитель начальных классов рефлексировал УУД; старшей – результаты. Здесь – эффективность взаимодействия.

Условия реализации модели профессионального саморазвития

Группа условий	Содержание	Кто создает / активирует	Где и как работают
1. Личностно-мотивационные	Внутренняя мотивация педагога к личностному росту, готовность к рефлексии, эмоциональная устойчивость.	Сам педагог (через самонаблюдение, работу с психологом, целеполагание).	Где: в процессе ежедневной профессиональной деятельности, в ходе самоанализа и участия в тренингах. Как: через ведение дневника рефлексии, участие в супервизиях, выполнение упражнений на развитие эмпатии.
2. Методико-ресурсные	Доступ к банкам адаптивных методик, возможность их апробации и обсуждения (семинары, профсообщества).	Администрация школы, методические объединения, институты повышения квалификации.	Где: в рамках внутришкольных методических семинаров, курсов ПК, сетевых профессиональных сообществ. Как: через создание банка видео-кейсов, проведение мастер-классов, организацию пробных уроков с последующим анализом.
3. Социально-институциональные	Культура поддержки, наставничество, супервизия, конструктивная обратная связь.	Администрация, коллеги, школьные психологи, методисты.	Где: в педагогических консилиумах, супервизорских группах, парах наставник – молодой педагог. Как: через регулярные встречи для разбора сложных ситуаций, анонимное анкетирование для обратной связи, внедрение практики «открытых уроков» без оценивания.
4. Организационные	Время для рефлексии в расписании, включение личностного роста в критерии аттестации.	Администрация школы, органы управления образованием.	Где: в локальных нормативных актах школы, в индивидуальных планах развития педагога, в графике работы методических объединений. Как: через выделение 1–2 часов в неделю на рефлексивную практику, включение блока личностных компетенций в оценочные листы аттестации, планирование «методических пятниц».

Процесс саморазвития в рамках данной модели представлен как последовательность этапов, инициируемых рефлексивно-аналитическим компонентом:

1. Целеполагание: на основе рефлексии проблемной ситуации учитель ставит задачу самоизменения.

2. Анализ ресурсов и дефицитов: оценка собственных личностных качеств и методического арсенала.

3. Действие: применение скорректированного подхода (личностного реагирования или методического приема).

4. Рефлексивная оценка: анализ эффективности нового действия.

5. Коррекция и закрепление нового опыта.

Механизм самокоррекции реализуется следующим образом: педагог применяет методический прием, сталкивается с неожиданной реакцией класса. Рефлексивно-аналитический компонент запускает анализ: что в моем поведении (личностный компонент) спровоцировало это? Какую потребность группы не учел выбранный метод (методический компонент)? На основе анализа происходит непрерывная самокоррекция.

Таким образом, предложенная структурно-функциональная модель не только фиксирует необходимые компоненты саморазвития (качество), но и описывает логику их развертывания во времени через последовательность этапов (процесс). Каждый этап имеет конкретное содержание и может быть реализован педагогом в практической деятельности при поддержке соответствующих условий.

Научная новизна исследования заключается в разработке структурно-функциональной модели профессионального саморазвития учителя для работы с младшими подростками, включающей:

1. Ядро модели: обоснование ситуативного доминирования личностного компонента над методическим, что не отрицает их единства [11], а определяет приоритетную зону развития педагога в данном контексте.

2. Компонентный состав: содержательную спецификацию трех компонентов относительно возраста 10–13 лет (таб. 1).

3. Функциональные связи: описание функций каждого компонента и механизма их взаимодействия через рефлексию.

4. Условия реализации: комплекс внешних и внутренних условий, необходимых для актуализации модели.

Разработанная модель непосредственно вытекает из результатов теоретического анализа: выявленная недостаточная разработанность специфических моделей для младшего подросткового возраста восполняется через детализацию компонентов и условий, а преобладание методического акцента в существующих подходах компенсируется выделением приоритетного личностного компонента. Таким образом, предложенное структурирование является прямым ответом на зафиксированные в анализе дефициты.

Эффективность описанной модели зависит от комплекса условий, которые могут быть целенаправленно созданы различными субъектами образовательного процесса (таб. 2).

Выделенные группы условий согласуются с современными исследованиями факторов профессионального роста педагога [12; 15].

Представленные группы условий образуют целостную систему, в которой личностно-мотивационные предпосылки педагога являются фундаментом, а методико-ресурсные, социально-институциональные и организационные условия выступают внешней поддерживающей средой. Эффективность модели достигается только при согласованном действии всех субъектов: внутренняя готовность учителя (сам педагог) реализуется при наличии институциональной поддержки (администрация, методисты, психологи) и закрепляется в организационных механизмах (локальные акты, индивидуальные планы, график работы). Таким образом, механизм функционирования условий заключается в интеграции внутренней мотивации и внешних ресурсов, что обеспечивает циклическую реализацию этапов саморазвития.

Анкетирование 60 учителей, работающих в 5–7 классах, показало следующее:

- 78% респондентов отмечают, что наиболее сложными в работе являются ситуации, связанные с эмоциональными реакциями подростков (конфликты, демонстративное поведение);

- 82% педагогов считают, что программы повышения квалификации недостаточно готовят их к работе с эмоциональной сферой учащихся;
- 67% учителей выразили потребность в развитии навыков эмоциональной саморегуляции и понимания возрастной психологии.

Контент-анализ планов самообразования выявил, что только 23% педагогов включают в них цели, связанные с личностным развитием (остальные – предметно-методические). Интервью с опытными учителями подтвердили, что ключевым фактором успеха в работе с младшими подростками они считают именно личностные качества (терпение, эмпатию, умение «держат удар»).

Полученные эмпирические данные подтверждают обоснованность каждого компонента разработанной модели. Выявленный запрос педагогов на развитие навыков эмоциональной саморегуляции (67%) и понимания возрастной психологии напрямую соотносится с приоритетным личностным компонентом модели. Преобладание предметно-методических целей в планах самообразования (77%) при одновременном признании сложности эмоциональных ситуаций (78%) доказывает необходимость смещения акцента в сторону рефлексивно-аналитического компонента, обеспечивающего самокоррекцию практики. Таким образом, модель не просто описывает желаемый результат, а еще и адресует реальные дефициты, выявленные в ходе исследования, что является косвенным доказательством ее потенциальной эффективности.

Для проверки эффективности модели в реальной педагогической практике было организовано пилотное исследование, которое проводилось в течение 2024–2025 учебного года (сентябрь 2024 – май 2025). В апробации участвовали 32 учителя 5–7 классов из трех общеобразовательных школ Волгограда (школы №67, №37, №43). Категория участников: учителя-предметники (русский язык, математика, история, биология) со стажем работы от 1 года до 20 лет.

Программа апробации включала:

1. Вводный семинар по знакомству с моделью (2 часа).
2. Серию из 6 практических занятий (по 2 часа каждое) с отработкой компонентов модели: тренинги эмоциональной саморегуляции, разбор кейсов, освоение методов фасилитации.
3. Внедрение рефлексивных практик в еженедельную деятельность (ведение дневника, супервизии раз в две недели).
4. Итоговую диагностику по тем же методикам, что и на старте.

Результаты апробации:

- Уровень рефлексивной компетентности (диагностика по Карпову) повысился в среднем на 24% (с 42% до 66% от максимального балла).
- Частота конфликтных ситуаций в классе (по самоотчетам учителей) снизилась на 18%.
- Удовлетворенность педагогов своей подготовкой к работе с младшими подростками (анкета) возросла на 31% (с 2.4 до 3.7 балла по 5-балльной шкале).
- Количество педагогов, включивших личностные цели в план самообразования, увеличилось с 23% до 67%.

Полученные данные подтверждают эффективность разработанной модели в реальной практике. Положительная динамика зафиксирована по всем измеряемым показателям, что свидетельствует о достижении цели апробации.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Профессиональное саморазвитие учителя, работающего с младшими подростками, представляет собой специфический процесс, структурно-функциональная модель которого включает приоритетный личностный, адаптивный методический и интегративный рефлексивно-аналитический компоненты.

2. Разработанная модель является одновременно моделью качества (фиксирует необходимые компетенции) и описанием процессуальной динамики (через механизм рефлексивной самокоррекции и последовательность этапов: целеполагание – анализ – действие – рефлексия – коррекция).

3. Выявленный комплекс условий реализации модели дифференцирован по субъектам создания (педагог, администрация, методические службы) и уровням функционирования, что обеспечивает ее практическую реализуемость.

4. Эмпирические данные подтверждают актуальность разработанной модели: выявлен запрос педагогов на психологическую подготовку и развитие личностных компетенций, который существующие программы повышения квалификации удовлетворяют недостаточно.

5. Практическая значимость результатов заключается в том, что модель задает четкие ориентиры для совершенствования системы поддержки педагогов. Реализация задаваемых моделью ориентиров предполагает согласованные действия на трех уровнях. Во-первых, на уровне *индивидуальной деятельности учителя* (реализует сам педагог): включение в индивидуальный план самообразования задач по развитию эмоциональной компетентности (ведение дневника рефлексии, участие в тренингах эмоционального интеллекта, супервизорских группах), а также целенаправленное освоение методов фасилитации и анализа педагогических ситуаций. Координацию осуществляет методист или школьный психолог. Во-вторых, на уровне *образовательной организации* (реализуют администрация, методисты, психологи): создание постоянно действующих семинаров по разбору педагогических кейсов; организация супервизий с привлечением психологов; формирование банка адаптивных методик для работы с младшими подростками; закрепление соответствующей тематики в планах методических объединений и в критериях оценки профессиональной деятельности педагогов. Координацию осуществляет заместитель директора по учебно-воспитательной работе. В-третьих, на уровне *системы повышения квалификации* (реализуют институты ПК, методические центры): через разработку и включение в программы ПК модулей, направленных на развитие возрастной эмпатии, эмоциональной саморегуляции, навыков рефлексии и фасилитации групповой работы, а также через создание сетевых сообществ педагогов для обмена опытом и диссеминации успешных практик. Координацию осуществляют региональные методические службы.

6. Предложенная модель является непосредственным ответом на выявленные дефициты в подготовке педагогов к работе с младшими подростками, недостаточным учетом этого аспекта в реализующихся программах повышения квалификации педагогов. Ее компоненты и условия могут быть напрямую использованы при проектировании адресных программ психолого-педагогической поддержки учителей, работающих с младшими подростками. Разработанные в ходе апробации практические материалы (банк кейсов, программа тренингов, чек-листы для рефлексии) рекомендуются к внедрению в систему дополнительного профессионального образования.

Таким образом, предложенная модель не только задает содержательные ориентиры профессионального саморазвития педагога в плане их готовности к работе с младшими подростками, но и определяет конкретные пути их реализации, обеспечивая переход от теоретической разработки к практическому применению. Дальнейшие исследования могут быть направлены на расширение выборки апробации и оценку долгосрочной эффективности модели.

Список литературы

1. Афанасенкова Е.Л., Васягина Н.Н. Саморазвитие и самореализация педагогических работников в профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2019. №2. С. 27–39.

2. Бодалев А.А., Пряникова В.Г. О проблеме профессиональной направленности педагога // Вопросы психологии. 2007. №6. С. 11–18.
3. Васягина Н.Н. Профессионально-личностная направленность педагога: актуальное состояние и возможности оптимизации // Актуальные проблемы психологии образования: коллективная монография. Екатеринбург, 2015. С. 151–177.
4. Витакер С. К. Эмпирические методы исследования в педагогике. М., 2021.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 2017.
6. Жарких Н.Г., Костыря С.С. Профессиональное развитие педагога в отечественных и зарубежных исследованиях // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. №3(80). С. 132–137.
7. Зинченко В.П. Методологические проблемы современной психологии // Вопросы психологии. 2010. №4. С. 3–20.
8. Ковалев Г.А. Психология личности и педагогические проблемы общения // Вопросы психологии. 1985. №5. С. 132–136.
9. Крутецкий В.А. Психология подростка. М., 1986.
10. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя. М., 1993.
11. Митина Л.М. Психология профессионального развития педагога. М., 2018.
12. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М., 2024.
13. Сластенин В.А. Профессиональное саморазвитие учителя // Сибирский педагогический журнал. 2005. №1. С. 26–33.
14. Хуторской А.В. Методология педагогических исследований. М., 2018.
15. Шульц Г.В., Дмитриева О.К. Профессиональное развитие педагога в современных условиях // Вестник образования. 2023. №1. С. 45–56.
16. Erikson E.H. Childhood and Society. New York, 1993.
17. Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action. New York, 1983.

* * *

1. Afanasenkova E.L., Vasyagina N.N. Samorazvitie i samorealizaciya pedagogicheskikh rabotnikov v professional'noj deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2019. №2. S. 27–39.
2. Bodalev A.A., Pryanikova V.G. O probleme professional'noj napravlenosti pedagoga // Voprosy psihologii. 2007. №6. S. 11–18.
3. Vasyagina N.N. Professional'no-lichnostnaya napravlennost' pedagoga: aktual'noe sostoyanie i vozmozhnosti optimizatsii // Aktual'nye problemy psihologii obrazovaniya: kollektivnaya monografiya. Ekaterinburg, 2015. S. 151–177.
4. Vitaker S. K. Empiricheskie metody issledovaniya v pedagogike. M., 2021.
5. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya. M., 2017.
6. Zharkih N.G., Kostyrya S.S. Professional'noe razvitie pedagoga v otechestvennyh i zarubezhnyh issledovaniyah // Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2018. №3(80). S. 132–137.
7. Zinchenko V.P. Metodologicheskie problemy sovremennoj psihologii // Voprosy psihologii. 2010. №4. S. 3–20.
8. Kovalev G.A. Psihologiya lichnosti i pedagogicheskie problemy obshcheniya // Voprosy psihologii. 1985. №5. S. 132–136.
9. Kruteckij V.A. Psihologiya podrostka. M., 1986.
10. Markova A.K. Psihologiya truda uchitelya: kniga dlya uchitelya. M., 1993.
11. Mitina L.M. Psihologiya professional'nogo razvitiya pedagoga. M., 2018.
12. Pryazhnikov N.S. Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika. M., 2024.
13. Slastenin V.A. Professional'noe samorazvitie uchitelya // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2005. №1. S. 26–33.
14. Hutorskoj A.V. Metodologiya pedagogicheskikh issledovaniy. M., 2018.
15. Shul'c G.V., Dmitrieva O.K. Professional'noe razvitie pedagoga v sovremennyh usloviyah // Vestnik obrazovaniya. 2023. №1. S. 45–56.

***The structure and conditions of professional self-development of teacher
(on the basis of peculiarities of work with younger teenagers)***

The urgency is determined by the necessity of specifying the scientific understanding of the peculiarities of work with the younger teenagers of 10-13 years old and their consideration in the process of professional self-development of teachers. There is substantiated the idea that the structural and functional model is considered as the specific focus of self-development where the hierarchy of readiness's components to the work with younger teenagers is established. The testing of the model, conducted in 2024-2025, indicates the growth of reflexive competence of teachers, professional satisfaction and minimization of conflicts.

Keywords: *professional self-development of teachers, younger teenagers, structural and functional model, personal component, methodical flexibility, reflexive and analytical component, conditions of implementation of model.*

(Статья поступила в редакцию 27.11.2025)

Е.Н. ТЕРМЫШЕВА
Рязань

**АНАЛИЗ ОЦЕНОК СТУДЕНТАМИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ПУТЕЙ
И РЕЗУЛЬТАТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Представлены результаты опроса преподавателей и студентов технической высшей школы, проведенного для выявления направлений формирования общекультурных компетенций обучающихся. Обновлено эмпирические данные по оценке полученных результатов участниками образовательного процесса. Выявлено наличие запроса на обновление процесса обучения от студентов и опасения педагогов относительно неэффективности инновационных подходов при существующем уровне подготовки подопечных. Предлагается содействовать образовательному процессу за счет улучшения педагогического взаимодействия и обновления педагогического инструментария.

Ключевые слова: *общекультурная компетенция, опрос, высшая школа, практика вуза, педагогическое взаимодействие.*

Формирование общекультурной (согласно ФГОС 3++, универсальной) компетенции выпускника высшей школы является обязательным компонентом ожидаемых результатов высшего образования. «Чем выше уровень технологического производства и всей человеческой деятельности, тем выше должна быть степень развития самого человека, его взаимодействия с окружающей средой», отмечает В.Л. Бенин [1, с. 57].

Исследователи обращают внимание на ряд проблем, связанных с формированием общей культуры обучающихся вуза. Например, И.А. Егорова (2016) отмечает 1) отсутствие понимания всеми участниками образовательного процесса необходимости прилагать особые усилия по формированию и развитию общей культуры студентов; 2) отношение многих преподавателей и студентов к общекультурным компетенциям как второстепенным; 3) частую неэффективность усилий, направленных на формирование общекультурных компетенций из-за фрагментарности и отсутствия системности [5].

Н.Н. Клеменцова (2023) подчеркивает актуальность наличия эффективных педагогических технологий формирования культуры, ориентированных на конкретный подход, вследствие чего предлагает технологию обучения иностранному языку, основанную на текстоцентрическом подходе [7]. В работе Т.В. Сафоновой, И.И. Широкоград, Т.В. Артемовой (2020) указывается на недостаточную изученность потенциала так активно распространяющегося сегодня дистанционного обучения для формирования общей культуры студентов, предлагаются необходимые и достаточные условия формирования общекультурной компетентности студентов вуза, включающие создание образовательного электронного контента, технологии делегирования полномочий и др. [10].

Задача поиска эффективных путей развития общекультурной компетентности студентов вуза давно поставлена перед высшей школой. Исследователи рассматривали такие вопросы, как пути формирования общекультурной компетенции средствами гуманитарных дисциплин (С.А. Демченкова[4]); средствами конкретных дисциплин, например, иностранного языка (Т.В. Ежова [6], О.П. Миханова [9]) или музейной педагогики (С.Л. Троянская [11]); за счет реализации потенциала электронного обучения, позволяющего персонализировать знание (Е.А. Буденкова [3]); технологического обеспечения формирования общекультурных компетенций в воспитательной работе вуза (В.В. Бояркина [2]); через интерактивное обучение (И.Б. Кондратенко [8]) и т.д.

При этом задача формирования общей культуры студентов до сих пор актуальна, что подтверждается требованиями образовательных стандартов. Меняется название данного блока компетенций в ФГОС, уточняется и усложняется их формулировка. Так, ФГОС 3++ использует название «универсальные», расширяя их содержание и увеличивая емкость [7, с. 109], тем самым повышая требования к уровню общей культуры студентов.

В период с сентября по ноябрь 2024 года нами было проведено анкетирование преподавателей и студентов ряда технических вузов РФ с целью определения путей и способов повышения эффективности формирования общей культуры студентов, выявления мнения опрошенных относительно уровня сформированности общей культуры студентов технических вузов, используемого преподавателями инструментария, запросов и затруднений, возникающих в процессе. Опрос проводился анонимно с помощью онлайн-опросника.

Цель данного исследования – рассмотреть результаты проведенного опроса и определить возможности для дальнейшего развития общекультурной компетенции обучающихся технического вуза.

В опросе участвовали 296 студентов бакалавриата, магистратуры и специалитета (1–5 курсы) и 65 преподавателей тех же университетов, стаж работы которых больше 15 лет (62,5%), от 5 до 10 лет (чуть меньше трети опрошенных – 26,5%), менее 5 лет (чуть более 10%). Таким образом, в опросе приняли участие опытные преподаватели, которых можно отнести к экспертному сообществу, чье мнение является особенно ценным. Участие в опросе было добровольным.

Участникам опроса было задано по 11 вопросов с выбором ответа, а также с возможностью сформулировать свою точку зрения. Вопросы касались удовлетворенности уровнем общей культуры студентов данных вузов; форм и методов, используемых пре-

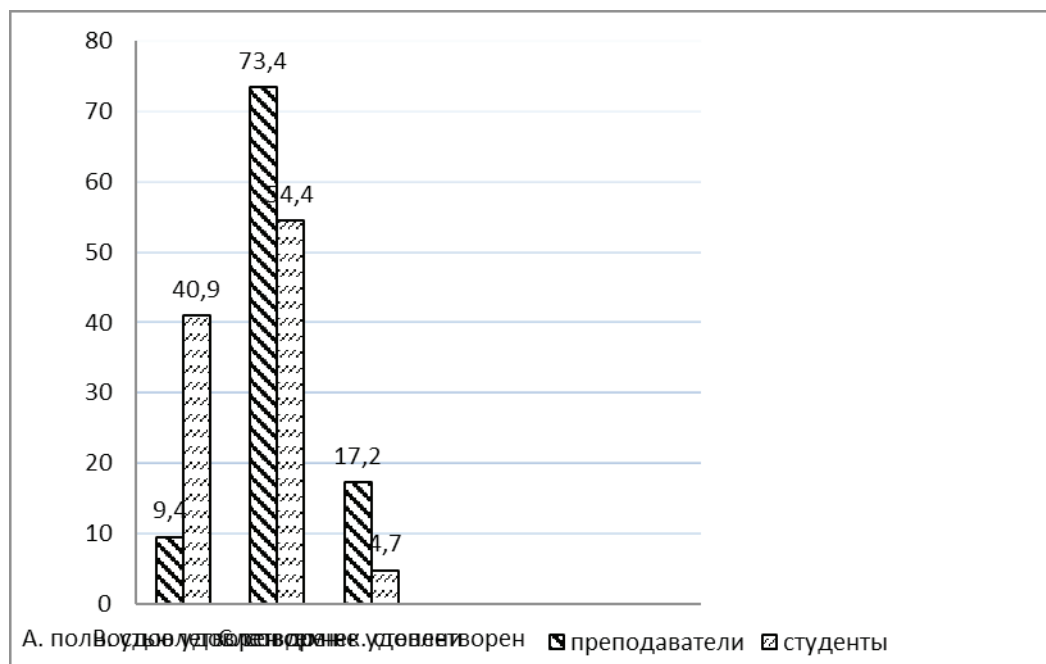


Рис. 1. Удовлетворенность уровнем общей культуры студентов:
мнения преподавателей и студентов

подавателями для формирования общей культуры студентов; дисциплин, на которых эти формы и методы применяются чаще и т.д.

В ходе опроса выяснили, что лишь 9,4% преподавателей полностью удовлетворены уровнем общей культуры студентов своего вуза, большинство (73,4%) удовлетворены лишь частично, остальные 17,2% не удовлетворены совсем.

При этом, хотя подавляющее большинство преподавателей-предметников (76,6%, рассматривались как гуманитарные, так и технические дисциплины) ставят перед собой цель развивать общую культуру студентов, значительное их количество (20,3%) делает это нерегулярно или не делает вовсе. Однако большая часть (68,8%) все же находит воспитывающий потенциал в преподаваемой дисциплине; а остальные 31,2% опрошенных либо не задумываются на эту тему, либо такого потенциала в дисциплине не видят вовсе, либо сомневаются в возможности формировать общую культуру силами преподаваемой дисциплины. На наш взгляд, если значительная доля преподавателей в настоящий момент не видит или не ищет возможностей для развития общей культуры студентов средствами преподаваемых учебных дисциплин, то это свидетельствует о некоторой недооценке значимости общекультурных компетенций в вузе, что подтверждает проблему, обозначенную И.А. Егоровой [5]. Это может свидетельствовать о том, что не все преподаватели ориентированы на выполнение требований образовательного стандарта в процессе преподавания учебных дисциплин.

Студентов по большей степени устраивает общекультурный уровень их однокурсников, либо полностью, либо до некоторой степени; и только 4,7% считают, что уровень общей культуры недостаточно высок.

На рисунке 1 представлены сопоставительные данные того, насколько преподаватели и студенты удовлетворены уровнем общей культуры обучающихся своего вуза.

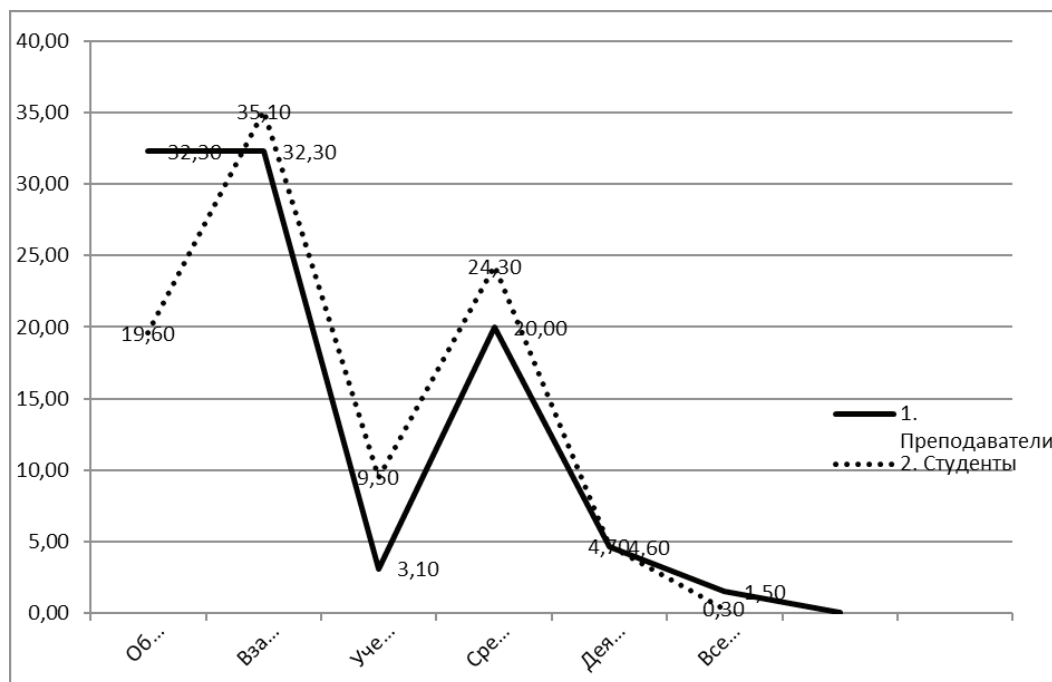


Рис. 2. Что оказывает влияние на развитие общей культуры студентов в вузе: мнения преподавателей и студентов

Цифры на столбцах обозначают процент участников опроса, ответивших положительно на данный вопрос. Как видим, студенты более довольны уровнем общей культуры своих однокурсников, чем преподаватели; таких, кто совсем недоволен, – мало (4,7%). У преподавателей показатели тяготеют к варианту «удовлетворен до некоторой степени». Из этого может следовать, что преподаватели несколько более толерантно относятся к обучающимся и проявлениям их общей культуры, чем сами студенты, что является проявлением более высокой культуры (рис. 1 на стр. 97).

По мнению большинства обучающихся (68,9%), профессиональному инженеру важно быть высококультурной личностью. Однако все же значительная часть опрошенных (20,6%) считает данный аспект личности инженерного специалиста несущественным или не задумывается на эту тему вовсе (10,5%). При оценке самого себя уже 82,1% ответили, что для них важно становиться все более культурным человеком, только 11,9% посчитали культурное развитие для себя неактуальным, что у большей части студентов свидетельствует о существовании личной потребности развиваться в культурном отношении.

На наш взгляд, у студентов, не считающих необходимым развивать уровень собственной общей культуры или чьей-либо еще, не хватает понимания общей культуры как меры развития личности. Конечно, их ответ может быть обычной молодежной бравадой, но, на наш взгляд, они не осознают, что высокий уровень развития технологий, с которым им придется иметь дело в будущей деятельности, означает, в первую очередь, высокий уровень развития профессионалов, которые эти технологии и создали. Стать успешным инженером, взаимодействующим с высокими технологиями, значит,

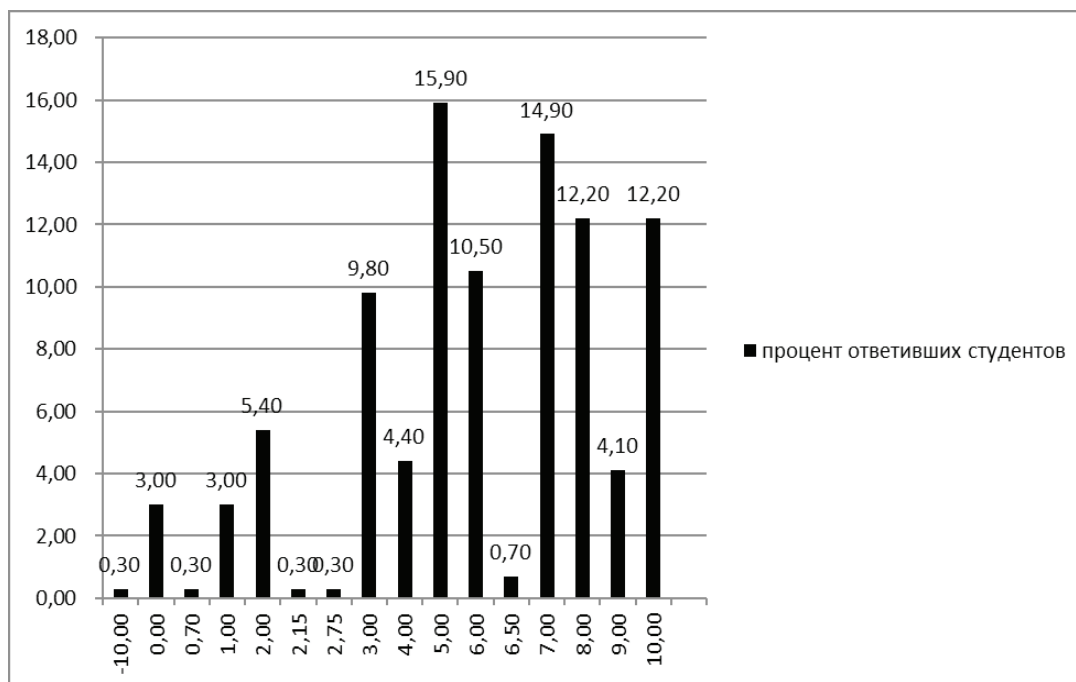


Рис. 3. Оценка студентами степени их личностных изменений за время обучения

стараться профессионально приблизиться к экспертному уровню, поэтому необходимо обладать широким комплексом определенных характеристик, а не только узкопрофессиональными навыками. Это необходимо доносить до обучающихся, в том числе и на профильных дисциплинах.

Далее рассмотрели, что же, по мнению участников опроса, влияет на формирование общей культуры студентов. Преподаватели ранжировали эти факторы следующим образом: на 1 и 2 места, с одинаковым результатом 32,3%, были вынесены 1) построение взаимодействия преподавателей со студентами в педагогическом процессе и 2) общая культура преподавателей; на 3 месте – образовательная среда вуза; далее, с большим отрывом – деятельность куратора групп, изучаемый материал, воспитание в семье, либо все факторы вместе взятые. Иначе говоря, сами преподаватели возлагают на себя и на профессорско-преподавательский состав вуза ответственность, в первую очередь, за уровень общей культуры студентов, т.е. утверждают, что культура студентов вуза начинается с культуры преподавателей. Находя уровень общей культуры студентов недостаточным, они признают недостаточность уровня общей культуры и у преподавателей, а также недостаточность либо разрозненность усилий педагогического коллектива, вкладываемых в развитие общей культуры студентов.

По мнению обучающихся, на их общекультурное развитие в вузе в целом влияют, в первую очередь, взаимодействие преподавателей со студентами (35,1%), образовательная среда вуза (24,3%) и культура преподавателей (19,6%). Ниже располагаются учебный материал и прочие факторы. Сопоставим мнения студентов и преподавателей и представим их в виде графика на рисунке 2 (рис. 2).

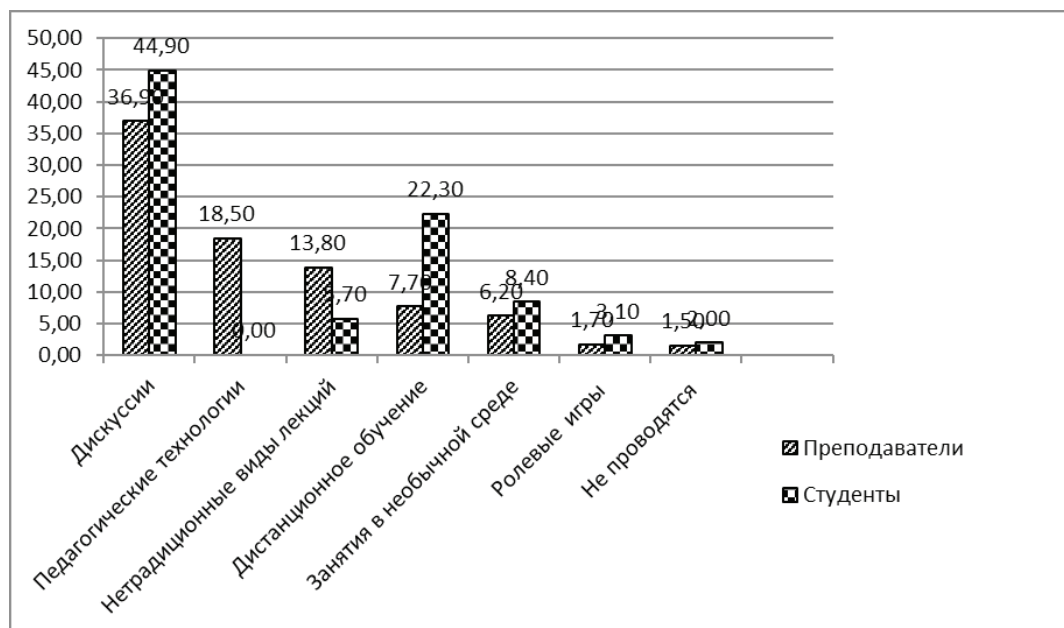


Рис. 4. Применение нестандартных форм и методов в учебном процессе: мнение преподавателей и студентов

Следует отметить некоторую противоречивость мнений студентов относительно влияния вуза на уровень их общей культуры. 70,6% ответили утвердительно на вопрос о том, оказывает ли обучение в университете влияние на их общекультурное развитие, однако 15,2% все же ответили отрицательно, а 14,2% затруднились с ответом, а это в совокупности почти третья часть обучающихся. На вопрос о том, что же именно в большей степени оказывает влияние на общекультурное развитие, 47,3% назвали семью, 15,9% – друзей, и только 6,1% – университет.

Задавался вопрос, где просили оценить, в какой степени студенты изменились как личность (выбор из десяти баллов). 15,9% поставили себе оценку 5 баллов, 14,9% – 7 баллов, 12,2% – 10 баллов, 12,2% – 8 баллов, 10,5% – 6 баллов, остальные – существенно ниже.

Было несколько ответов с минусовой отметкой, нулевой или приближающейся к нулю. Ряд студентов оставил замечания к своему ответу: «на 10 баллов, но не благодаря вузу»; «7, но если рассматривать только влияние образовательной среды и преподавателей, то 1–2»; «6 баллов; большая половина меня изменилась, но это связано с личными позициями в голове». На наш взгляд, это выражение некоторого недовольства или разочарования учебным процессом или вузом в целом.

Данные мы отобразили на диаграмме, внизу которой находится шкала оценок от -10 до 10, а столбцы диаграммы отображают процент обучающихся, выбравших то или иное цифровое значение. Несколько студентов (около 3%) дали уклончивые ответы, которые мы не отобразили в общей диаграмме (рис. 3 на стр. 99).

Расходятся ответы преподавателей и студентов относительно применения форм и методов, способствующих развитию общей культуры обучающихся. Согласно ответам преподавателей, с данной целью в качестве педагогического инструментария они

используют дискуссии (36,9%), различные педагогические технологии и нетрадиционные виды лекций. Однако применение нестандартных форм и методов обучения, на их взгляд, представляет сложность в связи с уровнем подготовки студентов, недостатком технической обеспеченности и затруднениями административно-организационного порядка. Студенты подтверждают использование, например, дискуссий на занятиях (по этому пункту данные схожи), однако, например, применение дистанционного обучения подтверждают 7,7% преподавателей и 22,3% студентов. При этом студенты отмечают, что подобные формы занятий используются при изучении гуманитарных дисциплин (60,5%) и почти в два раза реже (33,1%) – на профильных. Из результатов опроса следует, что развитие общей культуры в техническом вузе возлагается на гуманитарные дисциплины. Здесь прослеживается как недооценка преподавателями профильных дисциплин роли общей культуры при подготовке будущего инженера, так и нежелание вкладывать усилия в «чужие» компетенции. Если такой существенный и очевидный ресурс, как нестандартные, творческие формы и методы в преподавании профильных дисциплин используются в недостаточном объеме, если преподаватели предпочитают следовать исключительно традиционным путем, то, можно предположить, развитие общей культуры студентов в вузе в период серьезных перемен в высшем образовании не соответствует существующим требованиям ФГОС. Также представим рассмотренные данные на диаграмме (рис. 4).

Задавался вопрос и относительно участия студентов в воспитательных мероприятиях. Позиции преподавателей разделились на три практически одинаковые части: одни привлекают студентов к участию в воспитательных мероприятиях, когда это возможно; другие этим занимаются изредка; третьи считают, что это не их обязанность. Студенты участвуют в подобных мероприятиях, но только если их позовут (44,6%) или не участвуют вовсе (34,8%); лишь 20,6% участвуют всегда с удовольствием и по собственной инициативе. Таким образом, студенты ждут, когда их позовут, а преподаватели не часто готовы мотивировать обучающихся проявлять активность за пределами аудиторных занятий.

В перспективе повысить уровень культуры студентов в техническом вузе предлагается за счет введения ряда дополнительных гуманитарных дисциплин (философия, ораторское искусство, культурология и т.д.), увеличения количества культурных и социально-значимых мероприятий, а также с помощью привлечения студентов к исследовательской деятельности. Часто встречались предложения, направленные на самосовершенствование преподавательского состава, например, развитие культуры преподавания, повышение компетенции преподавателей, стимулирование равнодушного отношения всего педагогического состава к данному вопросу и «нахождение общего между преподавателями и студентами». Однако понятие «общая культура студентов» связывается с гуманитарной составляющей учебного процесса вуза, очень мало – с профильной.

Из ответов студентов можно выделить просьбы о проведении «хоть каких-нибудь мероприятий, связанных с литературой и искусством»; интерактивов и экскурсий по изучаемым направлениям, групповых проектов, поездок в другие города; тренингов по укреплению взаимодействия со студентами, в том числе с иностранными, обучающимися в данном вузе, в неформальной обстановке. Предлагалось проводить вечера фильмов в актовом зале, создавать клубы по интересам, осуществлять театральные постановки, выставки; более широко использовать имеющиеся материальные ресурсы (например, больше задействовать бизнес-инкубатор, занятия в котором проводятся не у всех факультетов).

Кроме перечисленных, были пожелания, выходящие за рамки компетентности вуза, например, увеличить лимит «Пушкинской карты», льготы на посещение культурных мероприятий, предоставить студентам билеты на культурные мероприятия и т.д. Были пожелания педагогам быть открытыми к новому, поменять форму подачи учебно-

го материала на более креативную, проводить лекции нетрадиционного формата, больше разговаривать со студентами «о жизненных вещах», использовать художественную литературу в учебных целях. Присутствовали и жалобы на то, что преподаватели сухо читают лекции и не испытывают интереса к своей работе, а подаваемый ими пример работает часто в отрицательном направлении.

Опрос показывает, что со стороны студентов существует стремление повышать свой культурный уровень, присутствуют ожидания изменений в формах и методах преподавания, связанные с потребностью в увеличении эмоциональной, творческой составляющей обучения, что требует большей эмоциональной отдачи от преподавателя, более активного взаимодействия преподавателей со студентами, использования таких форм и методов, которые бы позволяли обучающимся реализовать собственную субъектность. Вероятно, студенты сегодняшнего дня, имеющие возможность ознакомиться и с онлайн-лекциями ряда ведущих преподавателей зарубежных и отечественных вузов, ждут обновления и в том вузе, в котором учатся на данный момент, однако не получают его в достаточном объеме.

Со стороны же преподавателей высказываются некоторые опасения, связанные со сложностью реализации творческих планов и намерений. Так, они считают, что применение нестандартных форм и методов обучения ограничивается 1) уровнем подготовки студентов, 2) недостатком технической обеспеченности, 3) административными и организационными затруднениями. Эффективность формирования общекультурной компетенции они предлагают повысить за счет экскурсий с рассказом об истории вуза и кафедр, мероприятий просветительского и воспитательного характера (посещения музеев и театров, беседы со студентами, совместные усилия всего профессорско-преподавательского состава; введение системы нематериальных штрафов, например, за употребление нецензурной лексики – выучивание наизусть классического стихотворения).

Анализ результатов опроса показал, что на сегодняшний день формирование общекультурной компетенции студентов в учебном процессе технического вуза не в полной мере соответствует требованиям ФГОС и запросам студентов. На наш взгляд, процессы обновления нуждаются в некоторой интенсификации, тем более что технические вузы в большей степени, чем гуманитарные, склонны к определенному консерватизму, особенно в вопросах воспроизводства общекультурной составляющей.

Тот факт, что большая часть студентов невысоко оценила свои личностные изменения в течение периода обучения в вузе и не связала с университетом собственное культурное развитие, заставляет задуматься о том, относятся ли обучающиеся к вузу как социальному лифту. Напрямую такой вопрос не задавался, но по высказанным мнениям можно сделать вывод о наличии некоторого разочарования студентов относительно результатов обучения в вузе. При этом необходимо подчеркнуть высокие ожидания обновления учебного процесса со стороны обучающихся в отношении их культурного развития, увеличения доли гуманитарного / культурного воздействия в рамках целостного педагогического процесса, изменения взаимодействия между преподавателем и студентами в сторону повышения эмоционального, творческого сотрудничества, способствующего формированию общекультурной компетенции студентов за счет синергии взаимодействия.

Формирование общей культуры требует соотнесения с периодом времени, в который оно осуществляется. В ответах обучающихся присутствует неудовлетворенность существующей ситуацией сохранения преобладания знаниевого подхода в техническом вузе, консервативностью преподавателей в выборе подходов, форм, методов, технологий и пр., недостаточно эффективных для поколения студентов первой четверти XXI века.

Учитывая технический профиль вуза, более интенсивное использование цифровых платформ соответствовало бы сложившимся навыкам современного поколения студен-

тов и их интересам как будущим инженерам, повышая как их академические результаты, так и уровень общей культуры. Тот факт, что студенты почти не связывают свой личностный рост с обучением в университете, говорит о том, что они не воспринимают свое обучение как социальный лифт, каковым оно, как предполагается, является.

Преподаватели понимают актуальность формирования общей культуры студентов, однако ими отмечаются сложности, связанные с ее осуществлением, которые ассоциируются с существующим культурным уровнем студентов, уровнем их академической подготовки, в результате чего некоторые педагоги действуют ниже уровня ожидаемой эффективности.

На наш взгляд, следующим шагом в данном направлении является решение задачи содействия обновлению процесса обучения: усовершенствование путей взаимодействия 1) педагогов и студентов за счет улучшения эмоционально-творческой составляющей; 2) педагогического коллектива вуза в целом; 3) подбор и активное применение педагогического инструментария, соответствующего требованиям времени, наиболее эффективно влияющего на развитие общекультурной компетенции студентов, обучающихся в техническом вузе XXI века.

Список литературы

1. Бенин В.Л. Культура и высшее образование // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2008. №3-4. С. 54–62.
2. Бояркина В.В. Формирование общекультурных компетенций у будущих менеджеров в воспитательной работе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2014.
3. Буденкова Е.А. Формирование общекультурных компетенций студентов-бакалавров средствами электронного обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2017.
4. Демченкова С.А. Формирование общекультурных компетенций бакалавров технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
5. Егорова И.А. Проблема развития общекультурных компетенций у студентов вузов // Инновационная наука. 2016. №6. С. 219–220.
6. Ежова Т.В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2003.
7. Клеменцова Н.Н. Формирование общекультурной компетентности студентов на основе текстоцентрического подхода // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. №4. С. 106–123.
8. Кондратенко И.Б. Формирование общекультурных компетенций будущих учителей в процессе интерактивного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2014.
9. Миханова О.П. Формирование и развитие универсальных компетенций студентов вуза в процессе обучения иностранному языку (на примере неязыковых специальностей): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2008.
10. Сафонова Т.В., Широкоград И.И., Артемова Т.В. Формирование общекультурной компетентности студентов в дистанционном обучении вуза // Бизнес. Образование. Право. 2020. №3(52). С. 362–365.
11. Троянская С.Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики (на примере подготовки будущих педагогов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2004.

* * *

2. Boyarkina V.V. Formirovanie obshchekul'turnykh kompetentsiy u budushchih menedzherov v vospitatel'noj rabote vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Cheboksary, 2014.
3. Budenkova E.A. Formirovanie obshchekul'turnykh kompetentsiy studentov-bakalavrov sredstvami elektronnoho obucheniya v vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Belgorod, 2017.
4. Demchenkova S.A. Formirovanie obshchekul'turnykh kompetentsiy bakalavrov tekhnicheskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2013.
5. Egorova I.A. Problema razvitiya obshchekul'turnykh kompetentsiy u studentov vuzov // Innovacionnaya nauka. 2016. №6. S. 219–220.
6. Ezhova T.V. Formirovanie obshchekul'turnoj kompetentnosti studentov v obrazovatel'nom processe vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Orenburg, 2003.
7. Klemencova N.N. Formirovanie obshchekul'turnoj kompetentnosti studentov na osnove tekstocentricheskogo podhoda // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2023. T. 32. №4. S. 106–123.
8. Kondratenko I.B. Formirovanie obshchekul'turnykh kompetentsiy budushchih uchitelej v processe interaktivnogo obucheniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Joshkar-Ola, 2014.
9. Mihanova O.P. Formirovanie i razvitie universal'nykh kompetentsiy studentov vuza v processe obucheniya inostrannomu yazyku (na primere neyazykovykh special'nostej): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Penza, 2008.
10. Safonova T.V., Shirokorad I.I., Artemova T.V. Formirovanie obshchekul'turnoj kompetentnosti studentov v distancionnom obuchenii vuza // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2020. №3(52). S. 362–365.
11. Troyanskaya S.L. Razvitie obshchekul'turnoj kompetentnosti studentov sredstvami muzejnoj pedagogiki (na primere podgotovki budushchih pedagogov): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Izhevsk, 2004.



The analysis of students and teachers assessments of ways and results of development of general cultural competence in technical university

The results of a survey of teachers and students of technical higher school, aimed at revealing the directions of development of general cultural competences of students, are introduced. The empirical data of assessment of obtained results by the participants of the educational process is renewed. The presence of a request for updating the educational process from students and the fears of teachers touching on the inefficiency of innovative approaches in the context of the current level of students' training are discovered. It is proposed to promote the educational process by improving the pedagogical cooperation and the renewal of pedagogical tools.

Keywords: *general cultural competence, inquiry, higher school, practice of university, pedagogical cooperation.*

(Статья поступила в редакцию 10.01.2026)

И.А. МАКАРОВА

А.А. КОРОТКОВА

Волгоград

ВОЖАТЫЙ В ДЕТСКОМ ЛАГЕРЕ: ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К РАЗРЕШЕНИЮ ТРУДНЫХ СИТУАЦИЙ НА ОСНОВЕ КЕЙС-МЕТОДА*

Рассматриваются теоретические аспекты применения кейс-метода в процессе подготовки будущих вожатых к разрешению трудных ситуаций в детском оздоровительном лагере. Раскрываются сущностная характеристика кейс-метода как интегративной педагогической технологии, его дидактический потенциал и возможности комплексного воздействия на компоненты профессиональной готовности будущих вожатых к разрешению трудных ситуаций (мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-деятельностного и рефлексивно-оценочного). Особое внимание уделяется теоретическому обоснованию возможности кейс-метода моделировать трудные педагогические ситуации, развивать критическое мышление и рефлексивную позицию будущего вожатого. Представлен проект создания динамического Банка трудных ситуаций (БТС).



Ключевые слова: кейс-метод, вожатый, детский оздоровительный лагерь, трудная педагогическая ситуация, профессиональная готовность, банк трудных ситуаций.

Профессия вожатого в современной России переживает этап институционализации. С принятием в декабре 2018 года профессионального стандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» [10] и внесении поправок в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [15] цели деятельности детских лагерей сместились от организации досуга к реализации образовательно-оздоровительной функции. Это означает, что современный вожатый должен не развлекать детей, а заниматься их воспитанием и развитием, что требует принципиально иного уровня профессиональной подготовки.

Вожатская деятельность сопряжена с постоянным возникновением трудных и нестандартных ситуаций. Конфликты между детьми, проблемы адаптации, нарушение дисциплины, взаимодействие с родителями и администрацией – все это требует от специалиста не только теоретических знаний, но и способности к оперативному анализу, гибкому реагированию и принятию обоснованных решений в условиях неопределенности и дефицита времени.

Как справедливо отмечают Н.К. Сергеев и В.В. Сериков, педагогическая профессия принадлежит к числу массовых, но при этом отличается «невероятно большим объемом требований, предъявляемых к исполнителю» [11, с. 4]. Попытки построить педагогический процесс на основе «сциентистских», «объективистских» моделей (стандартах, программах), минуя субъективный мир педагога, уже доказали свою безуспешность, поскольку «педагогическая компетентность является продуктом саморазвития будущего специалиста в профессиональной среде» [Там же]. В полной мере это относится и к подготовке вожатых, где традиционные «инструктивные» подходы не могут сформировать готовность к разрешению нестандартных, зачастую трудных ситуаций. В связи с

* Статья подготовлена в рамках государственного задания на тему «Детский лагерь: основные признаки, нормативные основания организации отдыха детей и их оздоровления, модели реализации, кадровое обеспечение и научно-методическое сопровождение» (№073-03-2026-051 от 23.01.2026).

этим возникает закономерный вопрос: какие педагогические средства наиболее эффективны для формирования готовности будущих вожатых к разрешению трудных ситуаций? На сегодняшний день свою эффективность показал кейс-метод, позволяющий моделировать трудные ситуации в безопасной учебной среде с целью формирования у студентов – будущих вожатых алгоритмов анализа и принятия педагогически обоснованных решений в этих ситуациях.

Применение кейс-метода органично вписывается в современный вектор развития профессионального педагогического образования, поскольку ориентирован на усиление практической составляющей и формирование у обучающихся способности принимать взвешенные и результативные решения в условиях профессиональных вызовов. Разработкой и внедрением кейс-метода / кейс-технологий в образовательную практику занимались такие исследователи, как М.А. Абубакаров, Р.Р. Алиева [1], С.Ю. Жвания [3], О.Г. Смолянинова, Л.Н. Храмова, З.У. Колокольникова [14] и другие ученые. Научная литература фиксирует многогранность возможностей данной технологии: применение в системе профессиональной подготовки (работы Н.А. Айцевой, И.В. Ворониной, А.С. Душкина, В.А. Делигера, Д.А. Елисеева, А.М. Каунова, Е.В. Маликовой, Т.Б. Межовой, Н.В. Ходяковой и др.); ее использование в кадровом менеджменте (труды Е.В. Егоровой, И.М. Жураховской, А.А. Чекана и соавторов); потенциал кейсов в развитии универсальных учебных действий (исследования М.А. Панфиловой, В.М. Панфилова); а также роль кейс-технологий как инструмента диагностики и оценки сформированности профессиональных компетенций студентов (работы Е.Н. Красиковой, В.И. Николаевой, А.Ю. Собко и др.).

Исторически сложилось, что метод анализа конкретных ситуаций «берет свое начало в американской системе высшего образования. В XX веке на базе Гарвардского университета широко распространяются кейс-ситуации для проработки студентами по различным направлениям подготовки. Впервые в России кейс-метод стали применять с 1980-х годов для подготовки студентов высших учебных заведений» [5, с. 154]. На сегодняшний день кейс-метод используется на всех уровнях образования в РФ.

Кейс-метод (case-study, метод анализа конкретных ситуаций) имеет практическую направленность, что позволяет теорию преломить сквозь призму практики, включить в процесс разное количество обучающихся (от одного до всей группы / класса), вовлечь в единую эмоциональную атмосферу [2]. «В основе кейс-метода лежат три фундаментальных понятия – «ситуация», «задача» и «анализ», а также их дериват «анализ ситуации». Термин «ситуация» включает несколько смысловых оттенков: под ним может подразумеваться состояние, которое несет в себе противоречия и характеризуется повышенной неустойчивостью» [14, с. 98].

По своей структуре «кейс включает в себя: ситуацию – случай, проблема, история из реальной жизни; контекст ситуации – хронологический, исторический. Кейсы применимы на любом этапе обучения: в процессе представления нового материала и в процессе контроля» [8, с. 27]. «Среди кейсов можно выделить различные типы в зависимости от организации представленного в них материала и дидактических целей использования: кейсы, обучающие анализу и оценке; кейсы, обучающие решению проблем и принятию решений; кейсы, иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом» [13, с. 16].

В процессе подготовки будущих вожатых к разрешению трудных педагогических ситуаций эффективность применения кейс-метода имеет глубокое теоретическое и практическое обоснование. Как справедливо отмечают М.Д. Гочияева, Г.М. Гаджикурбанова и А.Б. Абдуллаев, «необходимость внедрения подобных инновационных технологий обусловлена тем, что количество полученных знаний имеет все меньшее значение, а на первый план выдвигается способность специалиста применять теоретические

знания в нестандартных практических ситуациях, действовать в условиях неопределенности и многозадачности» [2, с. 113].

М.А. Абубакаров и Р.Р. Алиева раскрывают суть кейс-метода через следующие характеристики: «изучение и анализ конкретных ситуаций основывается на том, что ситуация, предложенная для решения, включает в себе не только ту или иную практическую проблему, но и способствует актуализации ранее приобретенных знаний, необходимых для ее решения. Важным условием в выборе таких учебных ситуаций становится неоднозначность или вариативность их решения» [1, с. 26]. Такое свойство метода позволяет говорить о его эффективности в подготовке вожатых, чья предстоящая профессиональная деятельность насыщена ситуациями со значительным количеством их решения.

Кейс-метод дает возможность применять теоретические знания (по педагогике, психологии, конфликтологии) для решения задач практического характера, моделируя профессиональный опыт еще в стенах учебного заведения. С.Ю. Жвания в исследовании, посвященном применению кейс-технологий в вузовской подготовке студентов педагогических специальностей, подчеркивает положительное отношение самих обучающихся к данному методу, указывая на его интерактивность. «Студенты имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, применить на практике теоретический материал, увидеть неоднозначность решения проблемных вопросов в реальной жизни, найти наиболее рациональное решение» [3, с. 141].

Таким образом, систематическая работа с кейсами, моделирующими трудные профессиональные ситуации, создает необходимые предпосылки для формирования у будущих вожатых целостной профессиональной готовности к разрешению подобных вызовов в реальной педагогической деятельности.

По мнению Н.Д. Левитова, «готовность выступает результатом подготовки к деятельности определенного рода и расценивается как пригодность или непригодность человека к исполнению данной работы, как наличие или недостаток у него необходимых для данной работы способностей» [6, с. 221].

В 1970–1980-е годы понятие готовности активно внедряется в педагогику, прежде всего в контексте профессиональной подготовки учителей. Ключевой фигурой здесь является В.А. Сластенин. Он рассматривает профессиональную готовность педагога как целостное образование личности, включающее взаимосвязанные компоненты:

- психологическая готовность – устойчивое стремление к профессиональной педагогической деятельности;
- научно-теоретическая готовность – необходимый объем педагогических и специальных знаний;
- практическая готовность – владение профессиональными умениями и навыками;
- психофизиологическая готовность – развитие профессионально значимых качеств (педагогическое мышление, педагогическая направленность, педагогические способности) [12].

М.П. Кулаченко, рассматривающий готовность студенческой молодежи к вожатской деятельности сквозь призму профессионального стандарта, выделяет в структуре готовности мотивационный, физический, специальный (профессиональный) и эмоционально-волевой компоненты, подчеркивая необходимость выявления наиболее слабых структурных компонентов для целенаправленного педагогического воздействия [4].

А.А. Петренко, исследуя развитие педагогической готовности будущих вожатых к управлению детским коллективом, раскрывает авторское понимание данного феномена как «совокупности когнитивного, креативно-деятельностного и ценностно-рефлексивного компонентов» [9, с. 95].

Систематизируя разные научные подходы, готовность к вожатской деятельности можно рассматривать как комплексное состояние, включающее в себя не только наличие соответствующих знаний и умений, но и определенные личностные качества, а также прочную внутреннюю мотивацию. Это убежденность в желании и способности выполнять задачи, связанные с работой с детьми, готовность к принятию ответственности за их развитие, воспитание и безопасность.

В структуре готовности будущего вожатого к разрешению трудных ситуаций на основе анализа научных исследований (М.П. Кулаченко, И.В. Федосова, А.В. Кибальник, Р.А. Соловьева и др.) выделяем следующие компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент предполагает ориентацию вожатого на разрешение трудных ситуаций и осознание значимости этой профессиональной задачи. Суть компонента раскрывается через три группы мотивов: те, что формируют отношение к профессиональной деятельности в целом; те, что связаны с приобретением необходимых компетенций и качеств, нужных для педагогической деятельности; мотивы, направленные на развитие само- (саморазвитие, самореализацию, самосовершенствование и т.п.).

Когнитивный компонент характеризуется комплексом знаний о детской психологии, специфике возраста, а также о содержании, методах и технологиях, применяемых при индивидуальном подходе к воспитанникам и их родителям, о способах предупреждения и разрешения трудных ситуаций.

Операционально-деятельностный компонент представляет собой систему практических умений и навыков вожатого: определять причины трудных ситуаций, аргументировать модель поведения воспитанника в данной ситуации, находить наиболее эффективные средства, способы взаимодействия и разрешения.

Рефлексивно-оценочный компонент заключается в самооценке вожатым своих личностных качеств и представляет собой непрерывный процесс самоанализа, анализа ситуации и своих действий, а также оценки их эффективности; не просто реагирование на проблемы, а еще и умение предвидеть их, учиться на собственном опыте и постоянно совершенствовать свои навыки.

Представленная структура готовности будущего вожатого к разрешению трудных ситуаций позволяет не только теоретически осмыслить содержание профессиональной подготовки, но и выявить механизмы влияния кейс-метода на каждый из выделенных компонентов.

Влияние на *мотивационно-ценностный компонент* очевидно, так как кейс-метод погружает студента в эмоционально насыщенную, приближенную к реальности профессиональную ситуацию, что вызывает актуализацию личностного смысла профессиональной деятельности. Как отмечают исследователи, именно кейс-метод позволяет студенту «применить на практике теоретический материал, увидеть неоднозначность решения проблемных вопросов в реальной жизни, найти наиболее рациональное решение» [3, с. 144]. Студент перестает воспринимать профессию вожатого абстрактно, он «примеряет» ее на себя через решение конкретной проблемы. Кроме того, работа с кейсом предполагает необходимость понять позиции всех участников ситуации (ребенка, родителя, администрации), что способствует развитию эмпатии и формированию ценностного отношения к профессии через осознание своей ответственности за принимаемые решения. Групповая дискуссия, сопровождающая разбор кейса, усиливает мотивационный эффект через социальное подкрепление: одобрение коллег, признание правильности выбранной стратегии, возможность сравнить свою позицию с другими.

Таким образом, систематическая работа с кейсами способствует переходу от внешней мотивации (необходимость сдать зачет, пройти практику) к внутренней (интерес к самой деятельности, осознание ее значимости, стремление к самореализации).

Также применение кейс-метода при подготовке студентов к решению трудных ситуаций оказывает влияние на *когнитивный компонент*. Кейс-метод трансформирует характер усвоения знаний: от пассивного запоминания к активному применению. Для решения кейса студенту необходимо вспомнить и применить знания из различных областей (возрастная психология, педагогика, конфликтология, нормативно-правовая база, безопасность жизнедеятельности). Данный метод «дает возможность применять теоретические знания для того, чтобы решать задачи практического характера» [2, с. 113]. Кроме того, решение комплексного кейса требует интеграции разрозненных знаний в единую систему. Студент учится видеть связи между возрастными особенностями детей и выбором стратегии поведения, между нормативными документами и допустимыми границами действий вожатого, между психологическими теориями и реальными проявлениями детского поведения. Это способствует формированию целостной картины профессиональной деятельности.

Именно *операционально-деятельностный компонент* испытывает наибольшее воздействие кейс-метода, поскольку метод изначально ориентирован на формирование практических умений. Регулярная работа с кейсами вырабатывает у студента устойчивый алгоритм анализа профессиональной ситуации:

- идентификация проблемы;
- сбор и анализ информации;
- генерирование альтернатив;
- оценка последствий;
- принятие решения;
- рефлексия.

Этот алгоритм, многократно воспроизводимый в учебных условиях, в дальнейшем становится когнитивной схемой, которую вожатый применяет в реальной практике.

Неоднозначность кейса, отсутствие единственно верного решения приучают студента видеть не один, а несколько возможных вариантов действий, оценивать их сильные и слабые стороны. Это развивает вариативность профессионального мышления – качество, которое позволяет вожатому в реальной ситуации быстро перебирать альтернативы и выбирать наиболее адекватную.

Групповое обсуждение кейса, необходимость аргументировать свою позицию, задавать вопросы, находить компромисс развивают коммуникативные умения, непосредственно необходимые вожатому при взаимодействии с детьми, родителями и коллегами. Анализ последствий каждого предложенного решения формирует способность прогнозировать развитие ситуации – ключевое качество для предотвращения эскалации трудных ситуаций.

Анализ исследований показывает, что кейс-метод позволяет будущим вожатым овладеть алгоритмами действий в типовых и нестандартных ситуациях. В безопасной учебной среде студент может «проиграть» различные стратегии поведения, совершить ошибки, проанализировать их и скорректировать свои действия без риска для реальных детей.

Кейс-метод создает уникальные условия для развития *рефлексивно-оценочного компонента* на нескольких уровнях. Важно отметить, что исследователи выделяют рефлексивный компонент как один из ключевых в структуре профессиональной готовности педагога, отмечая, что в «профессиональной рефлексии, кроме увеличения доли предметной профессиональной компетентности, выраженной в объеме конкретных знаний и навыков в области своей профессии, достигается развитие навыков постановки и решения проблем, способности коллективного взаимодействия и преодоления конфликтных ситуаций, обогащение профессионального и личностного опыта» [7]. Рефлексия развивается через сравнение своего решения с решениями других участников дискус-

сии. Студент видит альтернативные подходы, оценивает их сильные стороны, получает обратную связь от преподавателя и сокурсников.

Групповая рефлексия, организованная преподавателем по итогам работы с кейсом, где анализируются не только правильность решений, но и сам процесс их поиска, способствует формированию привычки к рефлексии как неотъемлемой части профессиональной деятельности.

Важно подчеркнуть, что кейс-метод воздействует не на отдельные компоненты изолированно, а на их интегративное единство. В процессе решения одного кейса у студента одновременно:

- актуализируется мотивация, интерес к ситуации, желание найти правильное решение (мотивационно-ценностный компонент);
- применяются знания (когнитивный компонент);
- отрабатываются умения (операционально-деятельностный компонент);
- формируется рефлексивная позиция, умение анализировать принятое решение (рефлексивно-оценочный компонент).

Это комплексное, синергетическое воздействие и составляет основную ценность кейс-метода в подготовке вожатых к разрешению трудных ситуаций в условиях детского лагеря. Интегральным результатом выступает переход будущего вожатого на более высокий уровень готовности – от эмпирико-репродуктивного (действия по образцу, растерянность в нестандартных ситуациях) к теоретико-моделирующему (осознанный анализ, выбор стратегии) и далее к креативно-технологическому (творческий подход, способность генерировать оригинальные решения, развитая рефлексия).

Таким образом, кейс-метод выступает не просто как одна из педагогических техник, а как системообразующий элемент практико-ориентированной подготовки вожатого, обеспечивающий формирование целостной готовности к разрешению трудных ситуаций в детском оздоровительном лагере.

На данном этапе нашего исследования разрабатывается проект по созданию динамического Банка трудных ситуаций (далее – БТС) – централизованного, пополняемого и структурированного цифрового ресурса, который будет систематически наполняться практико-ориентированными ситуациями из жизни детского лагеря. Технологическим ядром банка станет образовательная платформа <https://miroznai.ru>, что обеспечит его доступность, гибкость и интеграцию в учебный процесс.

БТС – это не статичный архив, а живая экосистема, функционирующая по принципу непрерывного цикла: сбор → модерация → аккумуляция → применение → рефлексия. Его создание и использование базируется на нескольких взаимосвязанных принципах.

Принцип актуальности и практико-ориентированности. Основу контента БТС составляют реальные ситуации, собранные по итогам производственной практики студентов 3 курса в детских оздоровительных лагерях (далее – ДОЛ). Этот процесс решает сразу две задачи: во-первых, обеспечивает наполнение банка реальными, невымышленными кейсами, во-вторых, выступает мощным мотивационным и обучающим инструментом на этапе подготовки. Осознание будущими вожатыми того, что им предстоит не только проходить практику, но и стать исследователями, фиксирующими свой профессиональный опыт, побуждает к глубокой рефлексии, повышает ответственность и внимательность к педагогическим процессам в лагере.

Принцип многоуровневой модерации. Собранный материал не поступает в банк напрямую. Для обеспечения качества, корректности педагогического анализа и соответствия структуре проводится многоступенчатая модерация. Первичный анализ описания ситуации и ее решения, предложенного студентом, осуществляют более опытные коллеги – магистранты и аспиранты кафедры педагогики, которая организует вожат-

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

🔍 КОНФЛИКТЫ

Найденные ситуации по тегу #Конфликты:

СИТУАЦИЯ: «Две девочки не могут разделить лидерство в отряде»	
Теги	#конфликт #лидерство #девочки_12_лет #середина_смены
Контекст	3-й день смены, отряд 12-13 лет, девочки 2 дня подряд ссорятся
Описание	Лиза и Аня претендуют на роль командира отряда. Каждая собирает «свою» группу. Конфликт перешел в открытые оскорбления при всех детях.
Проблемный вопрос	«Как вожатому восстановить атмосферу в отряде и не сделать выбор в пользу одной из девочек?»

СИТУАЦИЯ: «Мальчик-изгой: буллинг в младшем отряде»	
Теги	#конфликт #буллинг #мальчики_10_лет #изгой #адаптация
Контекст	5-й день смены, отряд 10 лет, мальчики
Описание	Васю дразнят «тихой», прячут его вещи, не берут в игры. Вася плачет, отказывается выходить из комнаты. Вонятик заметил это только на 3-й день.
Проблемный вопрос	«Каковы первые шаги вожатого для остановки травли и поддержки Васи?»

РЕШЕНИЕ СИТУАЦИИ

1. Провести индивидуальные беседы с каждой девочкой (выяснить причины конфликта)
2. Организовать совместные КТД, где они будут в одной команде
3. На отрядном огоньке обсудить качества настоящего лидера (без указания пальцем)
4. Предложить обсем официальную должность: одна — командир отряда, другая — зам по делам

РЕШЕНИЕ СИТУАЦИИ

1. Поговорить с Васей наедине, донести, что он важен и не одинок
2. Провести вечерний огонек на тему дружбы (без упоминания Васи)
3. Выбрать для Васи активное поручение, где он может проявить себя
4. Подключить психолога лагеря для работы с группой (по возможности)
5. Поговорить с зачинщиками (но без публичного стыда)

Научные статьи	Нормативные документы	Игропрактики	Методики
Курносова И.П. «Конфликт...	Профстандарт вожатого	КТД «Комплименты по кругу»	Огонек «О товарище»
Борисова Е.Д. «КТД в отрядах»	ФЗ №858 от 17.05.2023 «О стратегии комплексной	Игра «Компас лидера»	Огонек «Качества лидера»
	Конвенция о правах ребенка ст 16-41	КТД «Общий рисунок»	Чек-лист признаков конфликтов
	ФЗ №124 от 24.07.1998 «Об основных гарантиях...»		Алгоритм действий вожатого

Рис. 1. Пример страницы Банка трудных ситуаций на платформе

скую практику в детских оздоровительных лагерях. На заключительном этапе материалы проверяют и утверждают преподаватели кафедры, выступающие гарантом научной и методической состоятельности каждого кейса.

Принцип системной структуризации. Банк ситуаций реализуется в формате базы данных на платформе <https://miroznai.ru>. Каждая ситуация для удобства дальнейшего поиска ответа делится по следующим характеристикам:

- название и типологическая принадлежность: идентификация ситуации по категориям (межличностный конфликт, нарушение дисциплины, проблема адаптации; ситуация, угрожающая безопасности; взаимодействие с родителями, конфликт с администрацией и т.д.);
- контекстуальные характеристики: возраст детей, день лагерной смены, тип лагеря, условия и обстоятельства возникновения ситуации;
- описание развития событий: хронология ситуации с возможностью прикрепления фото-, аудио- или видеоматериалов (при наличии и с соблюдением этических норм);
- проблемный вопрос (например, «Каковы должны быть действия администрации?»).

Предполагается, что вся структура ситуации будет представлена тремя блоками: «Блок ситуации», содержащий детальное описание конкретного случая с указанием всех значимых обстоятельств и действующих лиц; «Блок решений», где модераторы предлагают не только авторское решение практиканта, но и альтернативные варианты, предложенные педагогами-экспертами или сгенерированные в ходе групповых обсуждений на семинарских занятиях; «Теоретико-методический блок» является практическим и содержит задания для анализа, ссылки на релевантный теоретический материал (нормативные документы, научные статьи по педагогике и психологии, методические разработки), способствующие углубленному осмыслению ситуации.



Рис. 2. Работа с банком трудных ситуаций

Приведем пример, как может выглядеть страница Банка трудных ситуаций на платформе. Пользователь ввел тег «Конфликты» и получил ситуации. Слева – карточки кейсов с контекстом и проблемным вопросом. Справа – варианты решений и набор приложений: научные статьи, нормативные документы, игропрактики и методики. Все это помогает вожатому не просто найти ответ, но и углубить свои знания (рис. 1 на стр. 111).

Такой подход превращает Банк трудных ситуаций в два ключевых инструмента.

1. *Учебный инструмент* для подготовки студентов к работе в детском оздоровительном лагере: преподаватели получают обширную, постоянно обновляемую базу аутентичных материалов для проведения семинаров, тренингов, контрольных работ и экзаменационных заданий по дисциплинам «Основы вожатской деятельности», «Технологии организации воспитательных практик», «Педагогическая психология», «Возрастная психология» и др.

2. *Операционный справочник-помощник* для действующих вожатых: выпускник, уже работающий в детском лагере, в случае возникновения сложной ситуации может оперативно обратиться к банку через мобильное устройство. Используя систему тегов и поиск по ключевым словам («межличностный конфликт», «общение с родителями», «младший отряд», «травма»), он может найти схожие кейсы, проанализировать предложенные варианты решений и адаптировать их к конкретной ситуации. Данная функция реализует принцип непрерывного профессионального развития и создания сообщества

практиков, что признается важнейшим фактором повышения качества профессиональной деятельности.

Цикл работы с банком трудных ситуаций можно представить в виде схемы (рис. 2).

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что кейс-метод является эффективным средством формирования готовности будущих вожатых к разрешению трудных ситуаций в детском оздоровительном лагере. Разработанная на основе данного метода модель Банка трудных ситуаций, интегрированная с современными цифровыми платформами, создает благоприятные условия для совершенствования качества профессиональной подготовки вожатских кадров.

Список литературы

1. Абубакаров М.А., Алиева Р.Р. Применение кейс-технологии на занятиях у будущих учителей информатики // Проблемы научной мысли. 2019. Т. 8. №3. С. 24–27.
2. Гочияева М.Д., Гаджикурбанова Г.М., Абдуллаев А.Б. Теоретические аспекты использования кейс-метода в процессе формирования компетенций студентов бакалавриата // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №70-1. С. 113–116.
3. Жвания С.Ю. Использование кейс-технологий в практике вузовской подготовки студентов педагогической специальности // Филологическое образование в период детства. 2020. №27. С. 140–146.
4. Кулаченко М.П. Готовность студенческой молодежи к вожатской деятельности: современный взгляд // Концепт. 2024. №2. С. 114–125.
5. Кутбиддинова Р.А. Использование кейс-метода для подготовки будущих психологов // Вестник ЮУрГПУ. 2014. №9-1. С. 153–161.
6. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М., 1964.
7. Метаева В.А. Профессиональная рефлексия: сущностное и формальное // Научные исследования в образовании. 2006. №4. С. 105–108.
8. Методические материалы по курсу «Метод кейс-стади» / сост. О.Н. Калачикова. Томск, 2012.
9. Петренко А.А. Развитие педагогической готовности будущих специалистов (вожатых) к управлению детским коллективом в теории и практике дополнительного образования // Психолого-педагогический поиск. 2020. №2(54). С. 92–102.
10. Профессиональный стандарт «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» от 25 декабря 2018 года №840Н. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/72150204/?ysclid=m9k9b51a6k763245681> (дата обращения: 09.04.2025).
11. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // Человек и образование. 2012. №1(30). С. 4–8.
12. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976.
13. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case study в обучении студентов // Гуманитарный вестник. Красноярск, 2000. С. 15–19.
14. Смолянинова О.Г., Храмова Л.Н., Колокольникова З.У. и др. Реализация кейс-технологий в профессиональной подготовке будущего педагога // Современные проблемы науки и образования. 2015. №4. С. 98.
15. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=mo08oncpr5556615727 (дата обращения: 15.04.2026).
16. Федосова И.В., Кибальник А.В., Соловьева Р.А. Готовность будущих вожатых к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации // Современные проблемы науки и образования. 2024. №5. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33704> (дата обращения: 09.03.2026).

* * *

1. Abubakarov M.A., Alieva R.R. Primenenie kejs-tehnologii na zanyatiyah u budushchih uchitelej informatiki // Problemy nauchnoj mysli. 2019. T. 8. №3. S. 24–27.

2. Gochiyaeva M.D., Gadzhikurbanova G.M., Abdullaev A.B. Teoreticheskie aspekty ispol'zovaniya kejs-metoda v processe formirovaniya kompetencij studentov bakalavriata // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. №70-1. S. 113–116.
3. Zhvaniya S.Yu. Ispol'zovanie kejs-tehnologij v praktike vuzovskoj podgotovki studentov pedagogicheskoy special'nosti // Filologicheskoe obrazovanie v period detstva. 2020. №27. S. 140–146.
4. Kulachenko M.P. Gotovnost' studencheskoj molodezhi k vozhatsoj deyatel'nosti: sovremennyy vzglyad // Koncept. 2024. №2. S. 114–125.
5. Kutbiddinova R.A. Ispol'zovanie kejs-metoda dlya podgotovki budushchih psihologov // Vestnik YuUrGGPU. 2014. №9-1. S. 153–161.
6. Levitov N.D. O psihicheskikh sostoyaniyakh cheloveka. M., 1964.
7. Metaeva V.A. Professional'naya refleksiya: sushchnostnoe i formal'noe // Nauchnye issledovaniya v obrazovanii. 2006. №4. S. 105–108.
8. Metodicheskie materialy po kursu «Metod kejs-stadi» / sost. O.N. Kalachikova. Tomsk, 2012.
9. Petrenko A.A. Razvitie pedagogicheskoy gotovnosti budushchih specialistov (vozhatykh) k upravleniyu detskim kollektivom v teorii i praktike dopolnitel'nogo obrazovaniya // Psihologo-pedagogicheskij poisk. 2020. №2(54). S. 92–102.
10. Professional'nyj standart «Specialist, uchastvuyushchij v organizacii deyatel'nosti detskogo kollektiva (vozhatyj)» ot 25 dekabrya 2018 goda №840N. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/72150204/?ysclid=m9k9b51a6k763245681> (data obrashcheniya: 09.04.2025).
11. Sergeev N.K., Serikov V.V. Priroda pedagogicheskoy deyatel'nosti i sub'ektnyj mir uchitelya // Chelovek i obrazovanie. 2012. №1(30). S. 4–8.
12. Slastenin V.A. Formirovanie lichnosti uchitelya sovetskoj shkoly v processe professional'noj podgotovki. M., 1976.
13. Smolyaninova O.G. Didakticheskie vozmozhnosti metoda case study v obuchenii studentov // Gumanitarnyj vestnik. Krasnoyarsk, 2000. S. 15–19.
14. Smolyaninova O.G., Hramova L.N., Kolokol'nikova Z.U. i dr. Realizaciya kejs-tehnologij v professional'noj podgotovke budushchego pedagoga // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. №4. S. 98.
15. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 №273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=mo08on-cpr5556615727 (data obrashcheniya: 15.04.2026).
16. Fedosova I.V., Kibal'nik A.V., Solov'eva R.A. Gotovnost' budushchih vozhatykh k rabote s det'mi, okazavshimisya v trudnoj zhiznennoy situacii // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2024. №5. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33704> (data obrashcheniya: 09.03.2026).



A counselor at a children's camp: the development of readiness to solve the different situations on the basis of case method

The theoretical aspects of use of case methods in the process of training of future counselors to solve the different situations in children's health camps are considered. The essential features of case method as an integrative pedagogical technology, its didactic potential and the opportunity of comprehensive impact on the components of professional readiness of future counselors to solve the different situations (motivational and value-based, cognitive, operational and activity, reflexive and evaluating) are described. The theoretical substantiation of potential of case methods to design the difficult pedagogical situations and to develop the critical way of thinking and the reflexive position of future counselors is emphasized. The project of creation of dynamic Bank of Difficult Situations (BDS) is introduced.

Keywords: *case method, counselor, children's health camp, difficult pedagogical situation, professional readiness, bank of difficult situations.*

(Статья поступила в редакцию 11.04.2026)

А.С. ФЕТИСОВ,
Ю.В. КУДИНОВА
Воронеж

**ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ
СОВЕТНИКОВ ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ
С ДЕТСКИМИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ КАК ОСНОВА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ***

Рассматривается актуальность оценки и формирования профессионально важных качеств советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в ходе профессиональной переподготовки. Анализ анкетирования показал, что у большинства респондентов высоко развиты коммуникативные навыки и ответственность, однако наблюдается необходимость повышения уровней эмпатии, лидерства и креативности.

Важнейшие методы формирования ПВК включают практические тренинги, ролевые игры, проектную деятельность и рефлексия. Полученные результаты подтверждают, что системное формирование профессиональных качеств способствует повышению эффективности воспитательной работы, развитию социально активной и гражданской ответственной личности, а также укреплению партнерских взаимодействий с детскими объединениями. Подчеркивается необходимость дифференцированного подхода к подготовке специалистов, направленного на развитие личностных и профессиональных ресурсов в условиях современных социальных вызовов.



Ключевые слова: профессионально важные качества, советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, профессиональная переподготовка.

Воспитание подрастающего поколения в современной школе приобретает исключительную актуальность в условиях глобальных трансформаций цифровой эпохи, геополитических вызовов и утраты традиционных ценностей, где образовательные организации становятся ключевыми институтами формирования гражданской идентичности и нравственной устойчивости личности. Современная школа функционирует в парадигме ценностно-ориентированного образования, где воспитание выходит за рамки передачи знаний, становясь инструментом гармоничного развития личности гражданина России, способного к лидерству и служению Отечеству. Важнейшая роль в организации воспитания в современной школе принадлежит педагогическому коллективу, от компетентности и профессионально значимых качеств которого зависит судьба будущих поколений всей страны.

Введение должности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в образовательных организациях России является крайне актуальной мерой, поскольку отвечает стратегическим целям государственной политики в сфере воспитания подрастающего поколения. Эта мера, инициированная в 2021 году федеральным проектом «Навигаторы детства» в рамках нацпроекта «Образование», усиливает координацию воспитательной работы, социализацию обучающихся и партнерство с РДДМ «Движение первых», что особенно важно в условиях цифровизации и роста социальных вызовов. Федеральные инициативы, включая письмо Мин-

* Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы QRPK-2026-0007).

просвещения от 31.01.2023 №АБ-355/06 «О направлении разъяснений по вопросам введения должности советник директора по воспитанию» [8] и профстандарт [9] подчеркивают значение новой должности для современной системы воспитательной работы. Обучаться по программам переподготовки имеют право и студенты высших учебных заведений, что имеет особую актуальность для педагогических вузов [11], особенно в контексте получения дополнительной специальности советника директора по воспитанию.

Советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями выступает ключевым звеном в реализации государственной политики воспитания, ориентированной на формирование гражданской идентичности и социальную активность подрастающего поколения. В условиях цифровизации образования и роста роли общественных объединений профессиональные качества этого специалиста приобретают определяющее значение для эффективности воспитательной работы.

Профессионально значимые качества (далее – ПЗК) личности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями определяют эффективность его деятельности как стратегического координатора воспитательной системы современной школы, обеспечивая гармоничное развитие гражданской идентичности и социальной активности обучающихся. Для эффективной педагогической деятельности в сложившихся социально-экономических условиях необходимо соответствие им и потребностям общества уровня профессионально важных качеств [14].

Вопросам формирования профессионально значимых качеств личности специалистов различного профиля в условиях высшей школы посвящены работы Ф.Н. Гоноболина, А.А. Деркача, Н.А. Зизюн, А.Б. Каганова, Н.В. Кузьминой, А.М. Марковой, В.А. Слостенина, В.Д. Шадрикова и др.

В условиях профессионального образования важным представляется формирование и развитие профессионально важных качеств личности, от которых зависит готовность будущего специалиста к выполнению своей деятельности. При этом каждая профессиональная деятельность имеет свою специфику, требующую определенного набора профессионально важных качеств, выделение которых из всей совокупности должно быть научно-обоснованным.

В.Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения [6]. Занимаясь вопросами психологии профессионализма, А.К. Маркова отмечает, что профессионально важные качества – это качества человека, влияющие на эффективность осуществления его труда по основным характеристикам, которые служат предпосылкой профессиональной деятельности, являясь ее новообразованием [1].

Результаты и эффективность профессиональной деятельности зависят от двух факторов: качественная организация формирования профессионально важных качеств специалиста в вузе и профессиональная мотивация, отношение к трудовым обязанностям, самоорганизация самого студента-профессионала. Профессионально важные качества – это особенное формирование индивидуальности личности студента, своеобразная подготовка к будущей профессиональной деятельности. Формирование профессионально важных качеств обеспечивает универсальный набор личностно-профессиональных свойств, характеризующих профессиональную пригодность будущего специалиста [3].

В.А. Слостенин раскрывает структуру профессионально значимых качеств педагога через педагогические умения и выделяет следующие профессионально значимые личностные качества: аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные [12].

Н.А. Зизюн выделяет профессионально значимые личностные качества, свидетельствующие о способности к педагогической деятельности: коммуникативность, расположенность к людям, доброжелательность; перцептивные способности, зоркость, эмпатию, педагогическую интуицию, динамизм личности, способность к волевому воздей-

ствию и логическому убеждению; эмоциональную устойчивость, способность владеть собой; креативность, способность к творчеству [10].

В исследовании Л.М. Митиной выделено более пятидесяти личностных свойств педагога. Комплекс этих качеств составляет психологический портрет идеального педагога. Стержнем, его сердцевиной являются направленность, уровень притязаний, самооценка, образ Я [5].

Р.С. Немов выделяет среди профессионально значимых личностных качеств главные, без которых невозможно стать высококвалифицированным педагогом, и второстепенные, соответствие которым не обязательно для педагога, но делает его личностью, способной наилучшим образом обучить и воспитать другую личность [6]. Среди главных и дополнительных качеств педагога есть устойчивые, постоянно присущие учителю, и изменчивые, обусловленные особенностями данного этапа социально-экономического развития, на котором находится общество, где живет и работает педагог.

Ю.Ю. Лезина на основе анализа научной литературы выделяет три подхода в понимании профессионально важных качеств:

1-й подход рассматривает ПВК с точки зрения характеристик человека, которые основаны на биологической составляющей и определяют успешность, а также уровень адаптированности личности к профессиональной деятельности. В этом подходе преимущественно к ПВК относят психофизиологические и психологические характеристики личности, ее способности и наклонности (В.А. Бодров и А.М. Столяренко).

2-й подход определяет под ПВК индивидуально-психологические особенности и свойства личности специалиста (И.Ю. Алексеева, А.В. Батаршев, Е.В. Майоров).

3-й подход к ПВК относит умения, способности и свойства личности, которые формируются в процессе обучения (А.А. Волкова, Ю.Б. Ирхина) [3].

Процесс формирования ПВК является довольно динамичным, сложным и постоянно меняющимся в профессионализме личности. Согласно Л.Д. Столяренко, формирование личности представляет собой процесс изменения личности при взаимодействии человека с реальной действительностью, образование социально-психологических и психических новообразований в структуре личности [13, с. 490]. Что касается формирования ПВК, то под ним следует понимать образование и развитие этих качеств в процессе профессионального обучения и воспитания будущего специалиста.

Современная система воспитания и взаимодействия с детскими общественными объединениями требует от специалистов не только профессиональных знаний, но и развитых личностных качеств, способных обеспечить эффективное управление воспитательными процессами и организацию деятельности детских и молодежных объединений. При этом большинство современных исследований [2; 15; 16] посвящено компетентностной модели подготовки советников директора, должное внимание личностным качествам не уделено.

Важнейшей задачей профессионального обучения является формирование комплекса профессионально важных личностных качеств, обеспечивающих успешное выполнение профессиональных функций и реализацию стратегий воспитания. На сегодняшний день научные исследования подтверждают, что ключевые личностные характеристики, такие как коммуникативность, эмпатия, лидерство, ответственность и инициативность, тесно связаны с профессиональной компетентностью специалиста и его способностью к эффективной деятельности в условиях взаимодействия с детскими объединениями.

Для советника по воспитанию ПВК как базовые ресурсы, позволяющие реализовать профессиональные функции: организацию воспитательных мероприятий, взаимодействие с детьми и подростками, консультирование педагогов и родителей, участие в разработке воспитательных программ. Наличие развитых профессионально важных качеств способствует формированию доверия, созданию благоприятной психологической атмосферы и повышению эффективности воспитательного воздействия.

Современные стандарты профессиональной подготовки советников директора по воспитанию предполагают формирование не только теоретических знаний, но и практических умений и личностных качеств. В контексте их взаимодействия с детскими объединениями особое значение приобретают такие характеристики, как коммуникативность и межличностное восприятие, эмпатия и эмоциональный интеллект, лидерство и организаторские способности, ответственность и инициативность, толерантность и умение работать в команде, креативность и способность к самостоятельному мышлению.

С целью выстраивания логики обучения по программе профессиональной переподготовки советников по воспитанию был проведен опрос, направленный на оценку различных аспектов их профессионально важных качеств, в котором приняло участие 287 респондентов – студентов 4–5 курсов ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» (направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»), обучающихся по программе профессиональной переподготовки «Советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями» (294 часа).

В ходе исследования была разработана комплексная анкета, включающая 30 вопросов, направленных на оценку различных аспектов профессионально важных качеств. Сроки заполнения анкеты составляли две недели, что позволило участникам тщательно обдумать свои ответы. После завершения опроса все анкеты были собраны, обработаны и систематизированы для дальнейшего анализа.

Анализ открытых ответов (связаны с предпочитаемыми формами обучения и самооценкой) проводился методом контент-анализа с целью выявления ключевых аспектов и тенденций в восприятии профессионально важных качеств. Для оценки закрытых вопросов, представленных утверждениями (примеры приведены далее), использовалась шкала Лайкерта (от 1 – полностью не согласен до 5 – полностью согласен). Данное анкетирование позволило определить степень развития профессионально важных качеств у будущих советников, выявить области, требующие особого внимания в системе профессиональной подготовки, а также сформировать рекомендации по совершенствованию методов обучения и развития личностных характеристик специалистов. Анализ собранных данных позволил выявить следующие ключевые результаты по оценке профессионально важных качеств у слушателей программы переподготовки:

1. Общий уровень развития личностных и профессиональных качеств:

1. Коммуникативные навыки: средний показатель – 4,2 балла из 5, что свидетельствует об уровне выше среднего в развитии навыков межличностного общения у большинства респондентов («Я легко устанавливаю контакт с новыми людьми в профессиональной среде», «Я четко и убедительно выражаю свои мысли»).

2. Эмпатия и эмоциональная устойчивость: средний балл – 3,8, при этом 35% участников оценили свои навыки ниже 4, что указывает на необходимость их дальнейшего развития («Я способен сохранять спокойствие и понимать эмоции собеседника в стрессовых ситуациях», «Я быстро восстанавливаюсь после эмоциональных нагрузок в работе»).

3. Лидерские качества: средний балл – 3,9, при этом 40% респондентов считают, что их лидерские навыки требуют усиления («Я уверенно беру на себя роль лидера в группе для достижения общей цели», «Я вдохновляю коллег на совместные усилия в сложных проектах»).

4. Ответственность: высокая (средний балл – 4,5), большинство участников считают себя ответственными и надежными в профессиональной деятельности («Я всегда выполняю свои профессиональные обязательства в срок и с высоким качеством», «Я могу полагаться на себя в критических ситуациях без напоминаний»).

5. Работа в команде: средний показатель – 4,0, однако 25% участников отметили необходимость повышения эффективности командной работы («Я эффективно сотрудни-

начаю с коллегами, распределяя роли и решая конфликты», «Я вношу вклад в командные цели, уважая мнения других»).

6. Креативность и инновационное мышление: средний балл – 3,5, что свидетельствует о необходимости активной работы в данной области («Я часто предлагаю нестандартные решения для профессиональных задач», «Я генерирую оригинальные идеи для улучшения рабочих процессов»).

II. Оценка потребностей в развитии конкретных качеств:

1. Наиболее нуждающиеся в развитии качества: эмоциональный интеллект – 72% участников отметили необходимость его повышения («Мне требуется развитие навыков распознавания и управления своими эмоциями на работе», «Я хочу лучше контролировать реакции на нестандартные ситуации»); лидерство – 68% («Я нуждаюсь в дополнительном обучении, чтобы лучше мотивировать команду», «Мне необходимо практиковать навыки принятия решений в лидерской роли»); креативность – 65% («Мои навыки креативного мышления идей требуют специальной практики и тренингов», «Я стремлюсь развивать способность к инновациям в повседневной работе»); инициативность – 60% («Мне нужно улучшить способность самостоятельно инициировать проекты без внешнего контроля», «Я хочу чаще брать на себя проактивные действия в профессиональной среде»).

2. Предпочитаемые методы обучения: практические тренинги и ролевые игры – 85%; проектная деятельность – 78%; мастер-классы и семинары – 65%; индивидуальные консультации – 50%. Наименьшее количество выборов получили лекции, беседы, вебинары.

III. Оценка субъективной подготовленности и самооценки:

1. Готовность к профессиональной деятельности оценили как «высокую» 45% респондентов, «среднюю» – 42%, «низкую» – 13%.

2. Самооценка развития ключевых качеств: 80% участников считают себя хорошо подготовленными в сфере коммуникации; в сфере лидерства и инициативности только 55% опрошенных оценивают себя как достаточно подготовленных; 48% участников считают, что им требуется дополнительная подготовка и опыт в области креативности.

Профессиональное обучение должно быть системным и учитывать индивидуальные особенности будущих специалистов. Важной задачей является создание условий для развития личностных качеств через практическую деятельность, рефлексию и обратную связь.

Для формирования ПВК рекомендуется использовать следующие методы:

- ситуационные и ролевые игры – моделирование профессиональных ситуаций, способствующих развитию коммуникативных и лидерских навыков;
- тренинги по развитию эмоционального интеллекта и эмпатии – практические занятия, направленные на повышение уровня эмоциональной компетентности;
- мастер-классы и групповые дискуссии – развитие командной работы, креативности и ответственности;
- проектная деятельность – формирование инициативности, ответственности и профессиональной самоактуализации;
- рефлексивные практики и ведение профессиональных портфолио – развитие способности к саморегуляции и осознанному профессиональному росту.

Практическая деятельность включает стажировки, участие в воспитательных проектах и мероприятиях, взаимодействие с детскими объединениями. Для оценки эффективности формирования ПВК применяются методы портфолио, самооценки, оценки наставников и педагогов, а также проведение диагностических тестов.

Таким образом, оценка профессионально важных качеств советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями выступа-

ет фундаментальной основой для оптимизации системы профессионального обучения. Важной задачей профессионального обучения является создание условий для развития личностных и профессиональных качеств, способных обеспечить эффективное взаимодействие с детскими общественными объединениями и развитие воспитательной системы в целом. Формирование профессионально важных качеств у будущих советников директора по воспитанию – важнейшая задача системы профессиональной подготовки, которая требует системного, целенаправленного и дифференцированного подхода. Реализация современных методов обучения, практическая деятельность и постоянная рефлексия позволяют развить личностные и профессиональные ресурсы специалиста, что способствует повышению качества воспитательной работы и детских общественных объединений. Важно уделить внимание развитию таких качеств, как коммуникабельность, ответственность, лидерство, эмоциональная устойчивость и креативность, поскольку они играют важную роль в построении эффективного воспитательного взаимодействия, управлении воспитательной системой школы, способствуют улучшению атмосферы в коллективе и повышению конкурентоспособности учреждения. Развитие упомянутых качеств в ходе реализации программы профессиональной переподготовки способствует формированию компетентных, психологически устойчивых и инициативных специалистов, которые могут эффективно реализовать воспитательные программы, поддержать инициативу и развить социальную активность детей и подростков.

Список литературы

1. Енгальчев В.Ф. Структура и содержание профессионально важных качеств юридического психолога // Сборник научных работ лауреатов областных премий и стипендий. Выпуск 6. Калуга, 2010. С. 309–323.
2. Лаврентьева О.А. Компетентностная модель деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Социально-политические исследования. 2023. №3(20). С. 110–124.
3. Лапшова А.В., Уракова Е.А. Михайленко Д.М. Механизмы формирования профессионально важных качеств студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72-3. С. 212–214.
4. Лезина Л.Ю. Теоретические аспекты изучения проблемы профессионально-важных качеств, необходимых для получения педагогической профессии // НАУ. 2016. №4-2(20). С. 12–14.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
6. Мухоморова Н.Б. Особенности профессионального развития личности в современных условиях // Современные требования к новой модели профессионального образования: материалы педагогических чтений. Коломна, 2009.
7. Немов Р.С. Психология: в 3 кн.: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. Кн. 2: Психология образования. М., 2000.
8. О направлении разъяснений по вопросам введения должности «Советник директора по воспитанию»: письмо Министерства просвещения РФ от 31.01.2023 №АБ-355/06. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406233419/> (дата обращения: 10.01.2026).
9. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 30.01.2023 №53н. [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202403060005> (дата обращения: 10.01.2026).
10. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для педагогических специальностей вузов / под ред. И.А. Зязюна. М., 1989.
11. Резанович И.В. Пропедевтика получения студентами вузов дополнительных квалификаций // Вестник Воронежского института развития образования. 2023. №12. С. 217–220.
12. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя: учебное пособие. М., 1997.
13. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах: учебное пособие. Ростов-на-Дону, 2000.

14. Фетисов А.С. Идеалы и идеология в формировании профессионально важных качеств педагога и обновлении образовательной практики // Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, Оренбург, 28–30 сентября 2023 года. Оренбург, 2023. С. 223–227.

15. Черненко Е.В., Феттер И.В., Диких Э.Р. Подготовка советника директора по воспитанию в вузе: модели и факторы выбора // МНКО. 2025. №5(114). С. 45–48.

16. Шевцова М.А. Формирование поликультурно-медиативной компетенции советника директора по воспитанию // Ярославский педагогический вестник. 2025. №5(146). С. 109–119.

* * *

1. Engalychev V.F. Struktura i sodержanie professional'no vazhnykh kachestv yuridicheskogo psihologa // Sbornik nauchnykh rabot laureatov oblastnykh premij i stipendij. Vypusk 6. Kaluga, 2010. S. 309–323.

2. Lavrent'eva O.A. Kompetentnostnaya model' deyatel'nosti sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodeystviyu s detskimi obshchestvennymi ob»edineniyami // Social'no-politicheskie issledovaniya. 2023. №3(20). S. 110–124.

3. Lapshova A.V., Urakova E.A. Mihajlenko D.M. Mekhanizmy formirovaniya professional'no vazhnykh kachestv studentov vuza // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. №72-3. S. 212–214.

4. Lezina L.Yu. Teoreticheskie aspekty izucheniya problemy professional'no-vazhnykh kachestv, neobhodimyyh dlya polucheniya pedagogicheskoy professii // NAU. 2016. №4-2(20). S. 12–14.

5. Mitina L.M. Psihologiya professional'nogo razvitiya uchitelya. M., 1998.

6. Muhorina N.B. Osobennosti professional'nogo razvitiya lichnosti v sovremennykh usloviyakh // Sovremennye trebovaniya k novoy modeli professional'nogo obrazovaniya: materialy pedagogicheskikh chtenij. Kolomna, 2009.

7. Nemov R.S. Psihologiya: v 3 kn.: uchebnik dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij. Kn. 2: Psihologiya obrazovaniya. M., 2000.

8. O napravlenii raz»yasnenij po voprosam vvedeniya dolzhnosti «Sovetnik direktora po vospitaniyu»: pis'mo Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31.01.2023 №AB-355/06. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406233419/> (data obrashcheniya: 10.01.2026).

9. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Specialist v oblasti vospitaniya»: Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 30.01.2023 №53n. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202403060005> (data obrashcheniya: 10.01.2026).

10. Osnovy pedagogicheskogo masterstva: uchebnoe posobie dlya pedagogicheskikh special'nostej vuzov / pod red. I.A. Zyazyuna. M., 1989.

11. Rezanovich I.V. Propedevtika polucheniya studentami vuzov dopolnitel'nykh kvalifikacij // Vestnik Voronezhskogo instituta razvitiya obrazovaniya. 2023. №12. S. 217–220.

12. Slastenin V.A., Mishchenko A.I. Celostnyj pedagogicheskij process kak ob»ekt professional'noj deyatel'nosti uchitelya: uchebnoe posobie. M., 1997.

13. Stolyarenko L.D., Samygin S.I. Psihologiya i pedagogika v voprosakh i otvetakh: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu, 2000.

14. Fetisov A.S. Idealy i ideologiya v formirovanii professional'no vazhnykh kachestv pedagoga i obnovenii obrazovatel'noj praktiki // Realizaciya idejnogo potentsiala istoriko-pedagogicheskogo znaniya v kontekste sovremennoj obrazovatel'noj politiki: sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii – XXXVI sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya, Orenburg, 28–30 sentyabrya 2023 goda. Orenburg, 2023. S. 223–227.

15. Chernenko E.V., Fetter I.V., Dikih E.R. Podgotovka sovetnika direktora po vospitaniyu v vuze: modeli i faktory vybora // MNKO. 2025. №5(114). S. 45–48.

16. Shevcova M.A. Formirovanie polikul'turno-mediativnoj kompetencii sovetnika direktora po vospitaniyu // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2025. №5(146). S. 109–119.

Assessment of professionally important qualities of future advisors to director of education and interaction with children's public associations as the basis of professional retraining

The urgency of assessment and development of professionally important qualities of the advisor to the director of education and interaction with children's public associations in the process of professional retraining is considered. The analysis of the questionnaire demonstrated that the majority of respondents has highly developed communicative skills and responsibility but the necessity of raising the levels of empathy, leadership and creativity is observed. The most significant methods of development of professionally important qualities include the practical training, role plays, project activities and reflection. The obtained results confirm that the systemic formation of professional qualities supports the improvement of efficiency of educational work, the development of a socially active and civically responsible personality and the strengthening of partnership with children's associations.

Keywords: *professionally important qualities, advisor to the director of education and interaction with children's non-governmental organisations, professional retraining.*

(Статья поступила в редакцию 06.03.2026)

ЧЖАН ЯН
Казань

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ТУРСПЕЦИАЛИСТОВ В КИТАЕ

Разрабатывается междисциплинарный подход к проектированию учебных программ для высшего туристского образования в Китае. Актуальность обусловлена необходимостью адаптации к глобальным вызовам, цифровой трансформации и требованиям устойчивого развития отрасли. На основе системного и сравнительного анализа выявлена многопрофильная структура образования и значительные региональные диспропорции в инновационном развитии туристической индустрии. Результаты обосновывают необходимость интеграции знаний из экономики, менеджмента, экологии, ИТ и права, применения активных методов обучения и усиления практико-ориентированной подготовки. Выводы доказывают важность гибких образовательных траекторий, партнерства с бизнесом и государственной поддержки для преодоления региональных дисбалансов.

Ключевые слова: *междисциплинарный подход, учебные программы, высшее образование, профессиональная подготовка, туризм, Китай, устойчивое развитие.*

Динамичное развитие мировой туристической индустрии, ее глубокая цифровая трансформация, усиление акцента на принципах устойчивого развития и безопасности формируют принципиально новые требования к профессиональным компетенциям специалистов. Китайская туристическая отрасль, являющаяся значимым сектором националь-

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ной экономики, сталкивается с необходимостью сохранения конкурентоспособности на международном уровне, что выдвигает соответствующие требования к системе высшего профессионального образования [1, с. 15]. Традиционные, узкоспециализированные модели подготовки уже не отвечают сложности современных управленческих задач в туризме, которые требуют синтеза знаний из различных предметных областей. Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена острой необ-

Таблица

**Структура профилей, специальностей и направлений высшего профессионального
туристского образования в Китае**

Профили	Направления подготовки (бакалавр и магистр)		Подготовка дипломированных специалистов					
			специальности		направления		специальности по направлениям	
	А*	Б*	А	Б	А	Б	А	Б
Естественно-научный	17	3	39	1				
Гуманитарносоциальный	24	13	20	7	4	2	11	2
Педагогический	7	4	30	1				
Технический	41				80	13	291	13
Сельскохозяйственный	6		5		3		10	
Медицинский			9	3				
Культура и искусство			30	7				
Профили	Направления подготовки (бакалавр и магистр)		Подготовка дипломированных специалистов					
			специальности		направления		специальности по направлениям	
	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б

А – общее количество направлений, специальностей;

Б – количество направлений, специальностей, смежных по отношению к туризму и туристско-экскурсионной деятельности.

ходимостью научного обоснования и практической реализации междисциплинарного подхода при проектировании образовательных программ для подготовки турспециалистов в китайских вузах.

Целью работы являются определение и систематизация требований междисциплинарного подхода, выявление ключевых направлений подготовки и педагогических условий для формирования у будущих специалистов комплексных, междисциплинарных компетенций. В исследовании применяется комплекс методов, включающий системный анализ структуры туристского образования, сравнительный анализ региональных диспропорций и эффективности образовательных моделей, контент-анализ научной литературы и нормативных документов, а также теоретическое моделирование требований к учебным программам.

1. Многопрофильная структура и междисциплинарные требования к туристскому образованию в Китае

Высшее профессиональное туристское образование в Китае представляет собой сложную, многокомпонентную систему. Как показал анализ образовательных стандартов и учебных планов, подготовка кадров для этой сферы осуществляется в рамках множества профилей, что подтверждает ее межотраслевой и междисциплинарный характер. Данный тезис наглядно иллюстрируется структурой, представленной в таблице, которая демонстрирует интеграцию туристских специальностей и направлений в различные научно-образовательные профили – от гуманитарно-социального и естественно-научного до технического и сельскохозяйственного (таб. на стр. 123).

Эта многопрофильность напрямую транслируется в широкий спектр конкретных направлений подготовки внутри самой сферы туризма. К ним относятся: менеджмент туризма и путешествий, ориентированный на планирование потоков и использование IT-систем; менеджмент гостеприимства, нацеленный на стандарты обслуживания; финансовый менеджмент в туризме; менеджмент иностранного туризма, требующий знаний в области межкультурной коммуникации и международного права. Отдельно выделяются такие специализированные области, как экологический менеджмент, связанный с минимизацией ущерба окружающей среде и принципами устойчивого развития [2, с. 71]; стратегический менеджмент, обеспечивающий долгосрочное конкурентное преимущество [3, с. 59]; менеджмент технологии туризма, охватывающий цифровые инновации; управление безопасностью и правовой менеджмент.

Междисциплинарный подход при проектировании учебных программ и является ответом на эту внутреннюю сложность объекта изучения. Он подразумевает не просто механическое добавление дисциплин из разных областей, а их содержательную интеграцию вокруг решения конкретных профессиональных задач. Например, разработка устойчивого туристического продукта для особо охраняемой природной территории требует одновременного учета знаний в области экологии (нормы нагрузки, сохранение биоразнообразия), права (природоохранное законодательство), экономики (стоимость и рентабельность), менеджмента (организация процесса) и культурологии (интерпретация природного наследия для туристов). Следовательно, ядро междисциплинарного подхода составляет интеграция знаний из экономики, менеджмента, экологии, культурологии, информационных технологий, права и иностранных языков в рамках единых учебных модулей или сквозных проектов.

2. Региональные диспропорции в развитии туристской индустрии как фактор дифференциации образовательных программ

Эмпирические данные указывают на существование глубоких региональных диспропорций в уровне инновационного и экономического развития туристской индустрии Китая, что не может не учитываться при проектировании образовательных программ. Исторически восточные и южные регионы страны, такие как Пекин, Шанхай, Чжэцзян и Гуандун, демонстрировали явное лидерство благодаря концентрации финансовых ресур-

сов, кадрового потенциала и более высоким инвестициям в научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы (далее – НИОКР) [4, с. 65]. Эти регионы стали пионерами во внедрении технологий «умного туризма», анализа больших данных и персонализированного маркетинга.

Пандемия COVID-19 выступила в роли «стресс-теста», не только нанеся общий удар по отрасли, но и усугубив существовавшие диспропорции. Меры по сдерживанию пандемии привели к резкому сокращению туристических потоков и, как следствие, инвестиций. Однако восстановительный потенциал и способность к адаптации оказались неравными. Северные регионы, и без того отстававшие по уровню финансирования НИОКР (разрыв с южными регионами превышал 700 млрд юаней к 2019 году [5]), столкнулись с более глубоким спадом. Это выразилось в замедлении цифровизации, оттоке инвестиций из инновационных проектов и снижении конкурентоспособности туристических продуктов и услуг [6, с. 50], в то время как южные регионы быстрее адаптировались, используя цифровые платформы для продвижения внутреннего туризма.

Данная региональная асимметрия предъявляет дифференцированные требования к подготовке кадров. Учебные программы в ведущих вузах восточного побережья закономерно могут делать больший акцент на управлении международными потоками, сложных цифровых технологиях, инновационном менеджменте и предпринимательстве в сфере высококонкурентного городского и делового туризма. Вузам же из внутренних или северных регионов, возможно, целесообразнее усиливать компоненты, связанные с разработкой и продвижением уникального культурного и природного наследия, управлением устойчивым сельским и экологическим туризмом, а также основами предпринимательства в условиях ограниченных стартовых ресурсов. Таким образом, принцип междисциплинарности должен сочетаться с принципом региональной ориентированности и гибкости образовательных траекторий.

3. Педагогические условия реализации междисциплинарного подхода

Реализация междисциплинарного подхода на практике требует создания комплекса взаимосвязанных педагогических условий. Во-первых, это перепроектирование содержания учебных планов. Недостаточно просто составить список дисциплин из разных областей, необходимо выстраивать учебные модули вокруг комплексных профессиональных проблем, таких как «разработка концепции устойчивого развития туристической дестинации» или «создание цифровой экосистемы для туристического кластера». В рамках таких модулей знания по экономике, праву, экологии и IT должны преподаваться не изолированно, а в их взаимосвязи применительно к решению поставленной задачи. Эффективным инструментом для определения конкретного содержания таких модулей может стать метод анализа развития учебной программы (DACUM), позволяющий выявить реальные задачи и компетенции специалиста на рабочем месте [7, с. 54].

Во-вторых, ключевое значение имеют активные и интерактивные методы обучения, которые являются естественной средой для формирования междисциплинарного мышления. Кейс-метод (разбор реальных ситуаций), проектное обучение (разработка конкретного продукта или решения), деловые и ролевые игры, проблемные лекции – все эти методы заставляют студентов самостоятельно интегрировать знания из разных источников, работать в команде, отстаивать свою точку зрения и находить нестандартные решения. Именно в процессе работы над междисциплинарным проектом студент по-настоящему осваивает, как экологические ограничения влияют на финансовую модель туристического предприятия, а правовые нормы – на его маркетинговую стратегию.

В-третьих, необходима тесная интеграция с профессиональной средой. Партнерство с ведущими туристическими компаниями, администрациями объектов наследия,

гостеприимства и event-индустрии должно перерасти из формального соглашения о практике в системное сотрудничество. Это подразумевает привлечение практиков к чтению лекций и руководству проектами, проведение занятий на базе предприятий, формирование актуальных кейсов на основе реальных бизнес-задач, создание совместных учебно-исследовательских лабораторий (например, по направлению «умный туризм»). Только прямой контакт с отраслью позволяет поддерживать актуальность междисциплинарного содержания программ.

В-четвертых, требует пересмотра система оценивания результатов обучения. Традиционные экзамены, проверяющие знания в рамках одной дисциплины, не могут адекватно оценить сформированность междисциплинарных компетенций. Необходимо внедрять комплексные оценочные средства: защита развернутых проектных работ, портфолио реализованных кейсов, ситуационный анализ с принятием управленческого решения, имитационные игры с оценкой действий. Такая оценка должна учитывать не только итоговый результат, но и способность студента применять системный, междисциплинарный подход на всех этапах работы.

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что дальнейшее развитие высшего туристского образования в Китае находится в прямой зависимости от способности академической системы адекватно отвечать на комплексные вызовы, стоящие перед отраслью. Глобальная конкуренция, цифровая трансформация, императивы устойчивого развития и усиление требований к безопасности формируют запрос на специалиста нового типа – не узкого исполнителя, а компетентного решателя сложных, многогранных проблем. Ответом на этот запрос должна стать последовательная и системная реализация междисциплинарного подхода к проектированию всех элементов образовательной программы. Суть этого подхода заключается в преодолении традиционной дисциплинарной разобщенности. Как показал анализ, туризм по своей природе является межотраслевой сферой, что находит прямое отражение в структуре образовательных профилей, объединяющих экономические, управленческие, гуманитарные, экологические и технические знания. Следовательно, учебный план должен представлять собой не набор автономных курсов, а целостную конструкцию, где знания из области экономики, менеджмента, культурологии, экологии, информационных технологий и права интегрируются вокруг сквозных профессиональных тем и реальных кейсов. Только так можно сформировать у будущего специалиста способность видеть взаимосвязи и оценивать последствия управленческих решений в комплексе.

Особую значимость при реализации такого подхода приобретает учет глубоких региональных диспропорций в развитии туристической индустрии Китая. Пандемия COVID-19 не только нанесла общий удар по сектору, но и усугубила существовавший разрыв между инновационно развитыми прибрежными регионами и территориями внутри страны. Это означает, что единая, централизованно разработанная учебная программа не может быть одинаково эффективной повсеместно. Образовательным учреждениям необходима академическая автономия для адаптации содержания программ, усиления тех модулей, которые отвечают специфике локального туристского рынка, потенциалу и потребностям региона – будь то подготовка кадров для высокотехнологичного «умного туризма» мегаполисов или для развития устойчивого этнокультурного и экологического туризма.

Технологически внедрение междисциплинарного подхода требует глубокой трансформации педагогического процесса. Ключевыми становятся активные и интерактивные формы работы: проектная деятельность, основанная на реальных запросах отраслевых партнеров, разбор комплексных кейсов, деловые игры. Эти методы переносят акцент с пассивного усвоения информации на активное конструирование знаний и выра-

ботку решений в команде. Не менее важным условием является установление прочных, содержательных связей с бизнес-сообществом, превращение турпредприятий не только в базу для практики, но и в полноправных соавторов образовательных программ. Наконец, система оценки результатов должна быть переориентирована с контроля изолированных фактов на оценку способности студента применять совокупность знаний для анализа ситуации, выработки и обоснования управленческого решения.

Таким образом, путь к подготовке конкурентоспособного специалиста лежит через создание гибкой, адаптивной и открытой образовательной экосистемы. Вузы должны выступать в роли интеграционных площадок, где встречаются теория и практика, стираются границы между дисциплинами и учебный процесс максимально приближен к реальным профессиональным вызовам. Для поддержки этой трансформации, особенно в целях смягчения регионального неравенства, необходима целенаправленная государственная политика. Она должна включать стимулирование инвестиций в исследования и разработки в сфере туризма, создание механизмов поддержки образовательных инноваций в регионах и содействие формированию эффективных альянсов между университетами, бизнесом и органами власти. Только при таком комплексном подходе система высшего туристского образования Китая сможет выполнить свою ключевую миссию – стать драйвером качественного роста и устойчивого развития одной из важнейших отраслей национальной экономики.

Список литературы

1. Damla Bal. Formation and Evolution of the Tourism Milieu: A Holistic Approach to Spatial Experience // *Turizmus Bulletin*. 2024. Vol. 24. №1. P. 15–23.
2. Dini M., Pencarelli T. Wellness tourism and the components of its offer system: a holistic perspective // *Tourism Review*. 2021. №1. P. 67–89.
3. Global Greenhouse Gas Overview. US EPA. [Electronic resource]. URL: <https://www.epa.gov/ghgemissions/global-greenhouse-gas-overview> (date of request: 12.02.2024).
4. ISO – International Organization for Standardization. [Electronic resource]. URL: <https://www.iso.org/home.html> (date of request: 15.02.2025).
5. Lusseau D. The hidden cost of tourism: Detecting Long-term Effects of Tourism Using Behavioral Information // *Aberdeen Centre For Environmental Sustainability*. 2024. №6. P. 137–148.
6. National Bureau of Statistics of China. [Electronic resource]. URL: <https://www.stats.gov.cn/english/> (date of request: 16.02.2025).
7. Norton R. Competency-Based Education via the DACUM and SCID Process: An Overview // *The Center on Education and Training for Employment (CETE)*. 2022. №1. P. 54–79.
8. Rodríguez-Pose A. Expenditure Boost Economic Growth in Lagging. [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/354843503_Does_RD_Expenditure_Boost_Economic_Growth_in_Lagging_Regions (date of request: 12.02.2025).
9. Skiniti G., Lilli M., Skarakis N., Tournaki V., Nikolaidis N. A holistic approach for tourism carrying capacity estimation in sensitive ecological areas // *Environment Development and Sustainability*. 2024. №26(12). P. 71–99.
10. Training Manual on DACUM (Developing a Curriculum). [Electronic resource]. URL: <https://pub.cpsctech.org/tm-dacum/pdf.pdf> (date of request: 12.02.2025).
11. Wang Dan, Li Xiang. China's «smart tourism destination» initiative: A taste of the service-dominant logic // *Journal of Destination Marketing & Management*. 2021. Vol. 2. №2. P. 59–61.
12. Wang Dan, Li Xiang. China's «smart tourism destination» initiative: A taste of the service-dominant logic // *Journal of Destination Marketing & Management*. 2021. Vol. 2. №2. P. 50.
13. Wu Huijun, Lan Xinrong, Deng Shufeng, Jie Zhongwei, Liu Xin. Integration of Holistic Tourism and Urban Renewal: Experiences and Implications from Chengdu // *Urban Studies and Public Administration*. 2020. Vol. 6. №4. P. 65–82.

Interdisciplinary approach to designing educational programs for training of tourism specialists in the People's Republic of China

The interdisciplinary approach to designing educational programs for higher tourism education in the People's Republic of China is developed. The urgency is supported by the necessity of adaptation to global challenges, digital transformation and requirements of sustainable growth of the field. On the basis of system and comparative analysis the multidisciplinary structure of education and the significant regional disparities in innovative development of the tourism industry are discovered. The results confirm the necessity of integration of knowledge of economy, management, ecology, information technologies and law, the use of active educational methods and strengthening of practice-oriented training. The conclusions prove the importance of flexible educational trajectories, partnership with business and state support for overcoming the regional disbalance.

Keywords: *interdisciplinary approach, training programs, higher education, professional training, tourism, the People's Republic of China, sustained development.*

(Статья поступила в редакцию 04.02.2026)

М.Д. ИНЬКОВА

Москва

**РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ
РАЗВИТИЯ СИСТЕМНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО КРУГОЗОРА СТУДЕНТОВ
БАКАЛАВРИАТА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Актуальность исследования обусловлена вызовами современного образования: ускоряющимися изменениями профессионального ландшафта, требующими междисциплинарных компетенций, развитием феномена «клипового мышления», вызванного когнитивными перегрузками в цифровой среде. Это снижает способность к системному анализу и целостному восприятию информации. Модель развития системно-познавательного кругозора направлена на компенсацию негативного влияния информационной перегрузки и создание связанной системы знаний студентов бакалавриата через формирование эффективных стратегий познавательной деятельности.

Ключевые слова: *системно-познавательный кругозор, цифровая образовательная среда, саморефлексия, метакогнитивные компетенции, клиповое мышление, педагогическая модель.*

Современная профессиональная среда характеризуется беспрецедентным усложнением профессиональных задач, требующих интеграции знаний из различных предметных областей. Более того, благодаря современным цифровым технологиям и уровню развития производства инновации меняют профессиональный ландшафт ускоря-

ющимися темпами. В итоге, современный первокурсник не может быть уверен в том, что выбранная профессия кардинально не изменится к моменту окончания учебы. В дальнейшем ему нужно будет постоянно учиться, чтобы соответствовать требованиям работодателя и обладать профессиональной мобильностью. Данные тенденции обуславливают изменение требований к выпускнику вуза со стороны социума. ФГОС ВО 3++ требует формирования универсальных компетенций системного анализа, критического мышления и «межотраслевой коммуникации» [12]. «Стратегия научно-технологического развития РФ до 2030 года» акцентирует внимание на подготовке специалистов для работы на стыке инженерных, гуманитарных и цифровых областей [11].

В ответ на вызовы времени школы и вузы повышают объем учебных материалов. Кроме того, информационный поток создает значительные когнитивные перегрузки [18]. В свою очередь, гиперстимуляции сознания приводят к нарушению интегративных процессов мозга, то есть информация не получает необходимой когнитивной обработки и усваивается фрагментарно [8; 15; 18]. Это влечет за собой возникновение такого феномена у современных студентов, как клиповое мышление [3; 14].

В целом, клиповое мышление формируется как компенсаторный механизм в ответ на информационную перегрузку и приводит к алгоритмизации [1; 7], подмене сложного анализа шаблонными решениями и снижению творческих способностей [16]. Кроме того, фрагментарное усвоение знаний ведет к неумению их последовательно и системно воспроизводить, лишает человека целостного видения ситуации, что отражается на умении принимать взвешенные, адекватные ситуации решения.

Гипотеза: в этих условиях мы предположили, что развитие системно-познавательного кругозора как интегратора знаний и профессиональных компетенций приобретает несомненную актуальность.

Цель исследования заключается в выявлении педагогических условий, проектировании и апробации модели развития системно-познавательного кругозора как интегратора знаний студентов бакалавриата в цифровой образовательной среде.

Системно-познавательный кругозор представляет собой совокупность знаний, мнений и представлений индивида о мире, образующих целостную постоянно изменяющуюся систему взаимосвязанных компонентов, подверженную как произвольному, так и произвольному влиянию; составляет основу взаимодействия с окружающей действительностью. При этом широта и ясность мышления индивида зависят от количества связей, образующих данную систему.

Понятие «системно-познавательный кругозор» имеет три аспекта. Первый аспект – кругозор, отвечает за широту и разнообразие знаниевых областей, которые лежат в основе индивидуальной картины мира. Второй аспект – системность, обеспечивает целостность данной картины, взаимосвязи между ее отдельными элементами, иерархическую зависимость. Третий аспект – познание, отражает процесс притока и структурирования знаний на основе саморефлексии и метакогниции.

В рамках высшего учебного заведения развитие системно-познавательного кругозора студентов происходит в условиях цифровой образовательной среды, поэтому необходимо учитывать и специфическое средовое влияние на протекание познавательных процессов.

Хотя организационная составляющая и целенаправленный характер являются отличительными чертами цифровой образовательной среды, нельзя исключать влияние нерегулируемого потока информации из цифровой среды, к которой обучающиеся имеют неограниченный доступ. Среди негативных факторов, которые необходимо принимать во внимание, ученые называют нарушения когнитивных функций современных обучающихся в результате чрезмерного количества экранного времени [5; 13].

В то же время современные цифровые инструменты, собранные в единую цифровую образовательную среду, открывают новые возможности [9] и обладают потенциа-

лом преодоления негативного влияния когнитивной перегрузки и нарушений, которые описаны выше [2]. Они могут способствовать вовлечению обучающихся в познавательный процесс и формированию индивидуальных познавательных алгоритмов.

Таким образом, одной из ключевых задач высшего профессионального образования становятся организация учебно-познавательного процесса с учетом особенностей цифровой образовательной среды и преодоление фрагментарности мышления студентов путем развития системно-познавательного кругозора.

Опытно-экспериментальная работа по апробации модели развития системно-познавательного кругозора студентов бакалавриата проводилась на базе ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» с 2021 по 2025 гг. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 80 студентов бакалавриата. Для участия в эксперименте были выбраны студенты первого года обучения, поскольку именно в этот период проходит обучение общегуманитарным дисциплинам, которые во многом формируют общую культуру молодежи и составляют основу картины мира индивида, способствуя развитию гармоничной, нравственной и социально-активной личности [6].

Исследуемая модель внедрялась в рамках дисциплины «Иностранный язык», поскольку ее задачей является формирование и развитие коммуникативной готовности студентов к общению в иноязычной среде, что позволяет охватить в рамках курса разнообразные темы и интегрировать различные знаниевые области, развивая системные связи и единую картину мира, то есть системно-познавательный кругозор.

В рамках педагогической модели категория организационно-педагогических условий представлена применением в учебном процессе результативно-ориентированной гибкой технологии обучения, которая подразумевает приоритет участников и их интересов над правилами, возможность быстрой адаптации, фокус на конечном результате. В отношении развития системно-познавательного кругозора это способствует выстраиванию осмысленного познавательного процесса, исходящего из нужд и потребностей обучающегося. Психолого-педагогические условия реализуются путем развития саморефлексии у обучающихся через понимание сути процесса, осознанности и самостоятельности в обучении. Дидактико-педагогические условия включают формирование метакогнитивных компетенций для управления процессом познания и развития системно-познавательного кругозора.

В качестве средства обучения был разработан и внедрен в программу дисциплины «Иностранный язык» практикум “21st Century Skills” («Навыки XXI века»). В пособии рассказывается, как работает наш мозг в процессе познавательной деятельности, тренируются навыки метаанализа и метаконтроля, а также саморефлексии. В нем последовательно в пяти разделах дается информация о компонентах системно-познавательного кругозора: когнитивной деятельности, памяти, внимании, системном мышлении, саморефлексии, которая сопровождается практическими заданиями по формированию соответствующих навыков.

Сам курс нацелен на формирование и развитие у студентов активных познавательных стратегий, которые обеспечивают эффективное приращение знаний на основе активного взаимодействия с учебным материалом, его когнитивной обработке на глубинном уровне, выстраивании системных связей, осознании своего познавательного потенциала и его реализации. Через последовательность заданий студенты вовлекаются в активную познавательную деятельность и анализ собственных познавательных ресурсов.

Первичная и контрольная диагностика были проведены по четырем критериям: содержательному, процессуальному, системному и рефлексивному. На основе приведенных критериев определены следующие уровни развития системно-познавательного кру-

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

гозора: досистемный (отсутствие метакогнитивных компетенций, шаблонное мышление, отсутствие готовности к обучению), интуитивно-системный (поверхностные представления о метакогнитивном потенциале, отсутствие осмысленного и системного подхода к обучению, знания разрознены), интегративно-системный (осознанная включенность в познавательную деятельность, целостная картина мира), рефлексивно-системный (способность анализировать работу собственных когнитивных механизмов, пониманием перспектив развития, умение выстраивать свою образовательную траекторию).

Таблица 1

**Критерии и показатели уровня развития системно-познавательного кругозора студентов
бакалавриата в цифровой образовательной среде**

Критерий	Показатель	Методы
Содержательный	1. Знание приемов и стратегий прираще- ния знаний. 2. Понимание принципов работы памяти и внимания. 3. Понимание структуры учебного про- цесса.	Тест по определению уровня метаког- нитивных знаний (М.Д. Инькова).
Процессуальный	1. Умение применить познавательные стратегии в конкретной ситуации. 2. Умение концентрировать внимание.	Анкета на основе опросника мотиваци- онных стратегий учения (MSLQ – Mo- tivated Strategies for Learning Question- naire) (P.R. Pintrichetal) [17]. Опрос по стратегиям учения (М.Д. Инь- кова).
Системный	1. Умение узнавать системные объекты, объединять их в систему. 2. Умение видеть и выстраивать иерар- хическую структуру взаимодействующих между собой элементов. 3. Умение определять интегративные свойства системы.	Тест на умение определять системные связи (адаптированный тест Е.В. Логу- товой) [4]. Тест на умение определять интегра- тивныe свойства системы (материал из учебника).
Рефлексивный	1. Умение анализировать работу собствен- ных когнитивных механизмов. 2. Понимание перспектив развития. 3. Умение выстраивать собственную об- разовательную траекторию.	Анкета на определение уровня само- рефлексии (адаптированная анкета Е.В. Савченко) [10].

Таблица 2

Сравнение результатов исходной и итоговой диагностики уровня развития системно-познавательного кругозора обучающихся в КГ и ЭГ по каждому критерию

Уровни	КГ		ЭГ	
Содержательный критерий				
Досистемный	32,5%	27,5%	30%	7,5%
Интуитивно-системный	40%	40%	45%	22,5%
Интегративно-системный	25%	27,5%	20%	42,5%
Рефлексивно-системный	2,5%	5%	5%	25%
Процессуальный критерий				
Досистемный	22,5%	16,25%	25%	2,5%
Интуитивно-системный	37,5%	35%	38,5%	22,5%
Интегративно-системный	35%	37,5%	33,75%	48,75%
Рефлексивно-системный	5%	11,25%	2,5%	26,25%
Системный критерий				
Досистемный	11,25%	7,5%	12,5%	2,5%
Интуитивно-системный	55%	47,5%	51%	20%
Интегративно-системный	30%	33,5%	31,25%	51,25%
Рефлексивно-системный	3,75%	11,25%	5%	26,25%
Рефлексивный критерий				
Досистемный	15%	12,5%	17,5%	5%
Интуитивно-системный	52,5%	45%	57,5%	27,5%
Интегративно-системный	27,5%	35%	25%	45%
Рефлексивно-системный	5%	10%	2,5%	22,5%

Диагностический инструментарий для замера компонентов системно-познавательного кругозора представлен в таблице 1 (таб. 1).

После проведения авторского курса и внедрения модели развития системно-познавательного кругозора студентов бакалавриата на контрольном этапе было осуществлено повторное оценивание участников эксперимента в контрольной и экспериментальной группах (далее – КГ и ЭГ соответственно). Результаты диагностики показали положительную динамику развития всех компонентов системно-познавательного кругозора в обеих группах по сравнению с исходной диагностикой. При этом динамика развития в экспериментальной группе существенно выше по сравнению с исходным уровнем в той же группе и динамикой развития в контрольной группе. Для наглядности данные обеих диагностик отражены в таблице 2 (таб. 2) и в графике на рисунке (рис.).

Представленные данные показывают, что, несмотря на положительную динамику изменений, в обеих группах на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом соотношение студентов по уровням в КГ не меняется. Отмечается, что большая

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

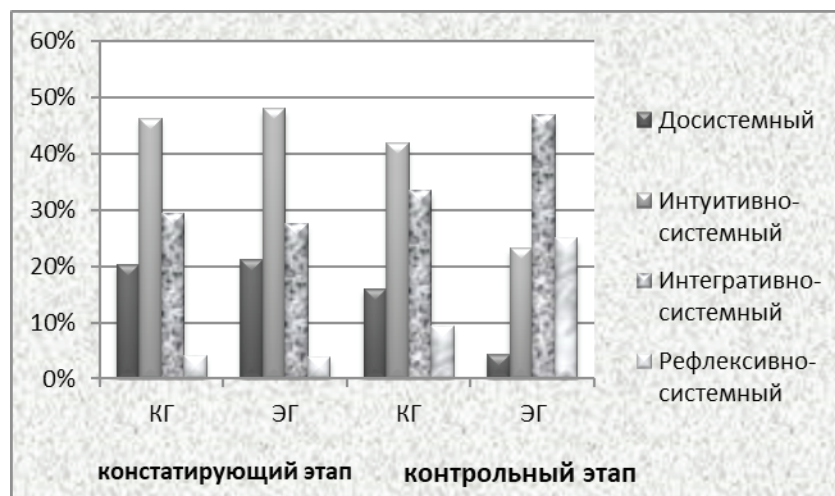


Рис. Сравнение интегрированных результатов исходной и итоговой диагностики уровня развития системно-познавательного кругозора обучающихся в КГ и ЭГ

Таблица 3

Значения критерия χ^2 Пирсона для КГ и ЭГ на контрольном этапе эксперимента*

Критерий	Значения χ^2 Пирсона
Содержательный	32,88
Процессуальный	20,27
Системный	23,42
Рефлексивный	13,50

*Источник: составлено автором

часть респондентов в КГ остается на интуитивно-системном уровне (41,87%), лишь незначительная часть (9,38%) достигла наивысшего рефлексивно-системного уровня на момент итоговой диагностики. В то же время, в ЭГ, как было зафиксировано на контрольном этапе, наибольший процент испытуемых продемонстрировали интегративно-системный (46,88%) и рефлексивно-системный уровни (25%). Процент студентов с рефлексивно-системным уровнем существенно увеличился (на 21,25%). Для уточнения анализа была проведена проверка с помощью критерия Пирсона.

Сравнение полученных в таблице 3 значений с $\chi^2_{кр}$ (7,815) позволяет сделать вывод о неоднородности экспериментальной и контрольной групп, что доказывает зна-

чимось проведенного эксперимента по внедрению модели развития системно-познавательного кругозора студентов вуза в цифровой образовательной среде.

Таким образом, проведение курса значительно повлияло на развитие системно-познавательного кругозора студентов в ЭГ, где можно увидеть статистически значимые изменения по всем критериям и, соответственно, рост числа студентов, которые демонстрируют повышенные уровни развития системно-показательного кругозора – интегративно-системный и рефлексивно-системный.

Развитие системно-познавательного кругозора студентов бакалавриата проводилось на основе модели, направленной на формирование метакогнитивных компетенций и саморефлексии как инструментов индивидуального развития обучающихся с учетом необходимости гибко подстраивать процесс под нужды всех субъектов образовательной деятельности для повышения эффективности результатов, а также в парадигме цифровой образовательной среды.

Констатирующий эксперимент показал неспособность студентов в массе управлять познавательным процессом, неумение делать выводы и глубокие умозаключения на основе прочитанной информации, неготовность к ее критическому осмыслению. В то же время это происходило не из-за недостатка информации, а из-за неумения выстраивать системные связи между отдельными информационными элементами. Предложенный курс, направленный на развитие метакогнитивных компетенций и компетенций саморефлексии помог студентам разобраться в принципах работы собственных когнитивных механизмов – памяти, внимания, сознания, раскрыл преимущества системного мышления и саморефлексии.

Тем не менее, как показала практика, просто метакогнитивных знаний и даже знаний о метакогнитивных стратегиях недостаточно, чтобы начать применять их на практике и активно использовать для повышения эффективности метакогнитивной деятельности. Даже обладая такими знаниями и понимая всю их значимость, студенты не проявляли готовности самостоятельно работать по предложенным схемам. Необходимо встроить все эти принципы и инструменты в канву занятия, постепенно углубляя уровень когнитивной обработки информации. Достижение желательных результатов обеспечивалось за счет активного вовлечения обучающихся в познавательную деятельность, использование современных цифровых инструментов для автоматизации рутинных действий, частого контроля промежуточных результатов, введения саморефлексивных практик. Кроме того, студенты приняли участие в конференции, где представили собственные исследования на интересующие темы.

Занятия по представленной модели позволили участникам эксперимента выстроить системные связи и научили правильно работать с информацией с тем, чтобы она сохранялась в памяти и была встроена в общую совокупность индивидуальных знаний, то есть способствовали развитию системно-познавательного кругозора, что и подтверждают результаты эксперимента.

Таким образом, диагностированные результаты внедрения разработанной модели носят личностный и материальный характер. Первый подтверждается развитием уровня системно-познавательного кругозора участников эксперимента и развитием испытуемых как личностей, согласно личностно-деятельностному подходу. Материальный характер выражается в развитии метакогнитивных компетенций и компетенций саморефлексии у преобладающего числа испытуемых из экспериментальной группы, что подтверждается результатами тестирования и анкетирования. Опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность модели и педагогических условий развития системно-познавательного кругозора студентов бакалавриата в цифровой образовательной среде. Модель может быть использована и на других дисциплинах с необходимой адаптацией.

Список литературы

1. Белозерова Л.А., Поляков С.Д. Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа. // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10. №1(37). С. 23–32.
2. Гапонов В.Р., Ляпунцова Е.В. Использование когнитивных моделей с целью повышения качества образовательных технологий // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. 2024. №10. С. 397–400.
3. Купчинская М.А., Юдалевич Н.В. Клиповое мышление как феномен современного общества. Бизнес-образование в экономике знаний. 2019. №3(14). С. 66–71.
4. Логутова Е.В. Диагностика познавательного развития: учебное пособие. Оренбург, 2021.
5. Мухаметзянов И.Ш. Здоровьесберегающие аспекты образовательной деятельности в условиях цифровой образовательной среды // Пространство педагогических исследований. 2025. Т. 2. №2(6). С. 57–69.
6. Осадчая И.В., Горшкова М.А. Роль гуманитарных дисциплин в формировании общей культуры молодежи // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №85-1. С. 281–284.
7. Поляков С.Д., Белозерова Л.А., Вершинина В.В., Данилов С.В., Кривцова Н.С. «Клиповое мышление» у старшеклассников и студентов: опыт. Исследования // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2019. №4. С. 126–143.
8. Полянина А.К., Андреева Ю.В. Информационный шум в пространстве развития ребенка: концептуальное обоснование // Коммуникология. 2019. №2. С. 109–121.
9. Пронюшкина Т.Г., Лукич В.О. Цифровые технологии в образовании // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2024): сборник статей V Международной научно-практической конференции (14–15 ноября, 2024 г.). М., 2024. С. 157–171.
10. Савченко Е.В. Методика диагностики рефлексивных умений на личностном уровне рефлексивной компетентности // Пензенский психологический вестник. 2015. №2(5). С. 14–39.
11. Стратегия научно-технологического развития РФ до 2030 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (дата обращения: 28.06.2025).
12. ФГОС Профессиональное обучение. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-04-professionalnoe-obuchenie-po-otraslyam-124/> (дата обращения: 28.06.2025).
13. Фоминых Н.Ю., Баранова Е.Н., Колода С.А., Бубенчикова А.В., Кожина И.В. К вопросу о цифровой усталости в условиях перегруженности образовательной среды // Современное педагогическое образование. 2025. №12. С. 157–159.
14. Шихнабиева Т.Ш. Развитие теории и методики обучения в условиях цифровой трансформации образования на основе использования технологий искусственного интеллекта // Педагогическое образование и наука. 2024. С. 34–40.
15. Baars B., Cage M. Cognition, brain, and consciousness: Introduction to cognitive neuroscience. Oxford, 2010.
16. Carr N. The Glass Cage: Automation and Us. New York, 2014.
17. Pintrich P.R., Smith D., Garcia T., McKeachie W. A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire. Michigan, 1991.
18. Sweller J., Cognitive Load Theory, Learning Difficulty and Instructional Design // Learning and Instruction. 1994. №4. С. 295–312.

* * *

1. Belozerova L.A., Polyakov S.D. Transformaciya kognitivnoj sfery detej «cifrovogo pokoleniya»: opyt analiza. // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2021. T. 10. №1(37). S. 23–32.
2. Gaponov V.R., Lyapunova E.V. Ispol'zovanie kognitivnyh modelej s cel'yu povysheniya kachestva obrazovatel'nyh tekhnologij // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Tekhnicheskie nauki. 2024. №10. S. 397–400.
3. Kupchinskaya M.A., Yudalevich N.V. Klipovoe myshlenie kak fenomen sovremennogo obshchestva. Biznes-obrazovanie v ekonomike znaniy. 2019. №3(14). S. 66–71.
4. Logutova E.V. Diagnostika poznavatel'nogo razvitiya: uchebnoe posobie. Orenburg, 2021.

5. Muhametzyanov I.Sh. Zdorov'esberegayushchie aspekty obrazovatel'noj deyatel'nosti v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy // Prostranstvo pedagogicheskikh issledovaniy. 2025. T. 2. №2(6). S. 57–69.
6. Osadchaya I.V., Gorshkova M.A. Rol' gumanitarnykh disciplin v formirovanii obshchej kul'tury molodezhi // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2024. №85-1. S. 281–284.
7. Polyakov S.D., Belozero L.A., Vershinina V.V., Danilov S.V., Krivcova N.S. «Klipovoe myshlenie» u starsheklassnikov i studentov: opyt. Issledovaniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya. 2019. №4. S. 126–143.
8. Polyanina A.K., Andreeva Yu.V. Informacionnyj shum v prostranstve razvitiya rebyonka: konceptual'noe obosnovanie // Kommunikologiya. 2019. №2. S. 109–121.
9. Pronyushkina T.G., Lukich V.O. Cifrovye tekhnologii v obrazovanii // Cifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2024): sbornik statej V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (14–15 noyabrya, 2024 g.). M., 2024. S. 157–171.
10. Savchenko E.V. Metodika diagnostiki refleksivnykh umenij na lichnostnom urovne refleksivnoj kompetentnosti // Penzenskij psihologicheskij vestnik. 2015. №2(5). S. 14–39.
11. Strategiya nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya RF do 2030 goda. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (data obrashcheniya: 28.06.2025).
12. FGOS Professional'noe obuchenie. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-04-professionalnoe-obuchenie-po-otraslyam-124/> (data obrashcheniya: 28.06.2025).
13. Fominyh N.Yu., Baranova E.N., Koloda S.A., Bubenchikova A.V., Kozhina I.V. K voprosu o cifrovoj ustalosti v usloviyah peregruzhennosti obrazovatel'noj sredy // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2025. №12. S. 157–159.
14. Shihnabieva T.Sh. Razvitie teorii i metodiki obucheniya v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya na osnove ispol'zovaniya tekhnologij iskusstvennogo intellekta // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2024. S. 34–40.



***The results of approbation of model and pedagogical conditions
for developing system and cognitive outlook of bachelor
students in digital learning environment***

The relevance of the study results from the challenges of modern education: accelerating changes in the professional landscape that demand interdisciplinary competencies, and the emergence of the “clip thinking” phenomenon, caused by cognitive overloads in the digital environment. This impairs the ability for systemic analysis and holistic perception of information. The model for developing the system and cognitive outlook aims to counteract the negative effects of information overload and to form a coherent knowledge system among bachelor's students by the means of effective strategies of cognitive activity.

Keywords: *system and cognitive outlook, digital learning environment, self-reflection, metacognitive competencies, clip thinking, pedagogical model.*

(Статья поступила в редакцию 12.01.2026)

Л.О. НЕДОГИБЧЕНКО,

Е.Ю. БЫЧКОВА

Екатеринбург

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНЫХ КУРСОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Целью исследования является разработка и теоретическое обоснование структурно-содержательной модели активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов средствами дидактической игры. Основным методом исследования является моделирование, которое позволяет рассматривать проблему как процесс целенаправленной, непрерывной и осознанной активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов в процессе обучения иностранному языку. В процессе реализации структурно-содержательной модели были задействованы дидактические игры, направленные на формирование мотивационного, когнитивного и продуктивного компонентов учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов.



Ключевые слова: *структурно-содержательная модель педагогического процесса, учебно-познавательная деятельность, иностранный язык, студенты начальных курсов, дидактическая игра.*

Современная система высшего образования ориентирована на повышение качества подготовки специалистов, что актуализирует проблему активизации учебно-познавательной деятельности студентов в процессе профессионального обучения. В условиях реализации образовательных программ особое значение приобретает не только содержание обучения, но и научно обоснованная организация педагогического процесса, обеспечивающая осмысленное усвоение знаний, развитие познавательной активности и формирование ключевых компетенций обучающихся. В этой связи возрастает необходимость построения целостной педагогической модели, отражающей взаимосвязь целей, содержания, методов, средств обучения и педагогических условий, обеспечивающих результативность образовательного процесса. Современная педагогическая наука подчеркивает необходимость перехода от фрагментарного применения отдельных методов и приемов обучения к их включению в целостную, логически выстроенную систему. В данном контексте дидактическая игра рассматривается не только как средство повышения интереса к учебному предмету, но и как структурный компонент педагогического процесса, обеспечивающий комплексное воздействие на мотивационную, когнитивную и деятельностьную сферы учебно-познавательной деятельности студентов. Особую значимость данная проблема приобретает в обучении иностранным языкам в высшей школе, где эффективность педагогического процесса во многом определяется уровнем мотивации студентов, их готовностью к активному включению в учебную деятельность и способностью применять полученные знания в коммуникативной практике.

Учебно-познавательная деятельность студентов представляет собой сложное многокомпонентное образование, включающее мотивационный, когнитивный и деятельностьный компоненты [1; 3; 4]. Мотивационный компонент обеспечивает внутреннюю готовность обучающихся к учебной деятельности, когнитивный – определяет глубину и осмысленность усвоения знаний; а продуктивный (деятельностный) – проявляется в активности, инициативности и способности применять знания в различных учебных и

Структурно-содержательная модель активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов средствами дидактической игры

Целевой компонент	Социальный заказ			
	Личность: готовность студентов использовать иностранный язык как средство личностного и профессионального общения	Общество: свободное общение разных национальностей, их взаимопонимание	Государство: в условиях быстрого развития технологий знание иностранных языков становится необходимым для своевременного освоения новейших достижений	
	Цель: активизация учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов в процессе обучения иностранному языку			
	Задачи			
	Мотивация к изучению иностранного языка	Знания в области лексики и морфологии, синтаксиса и иных особенностей иностранного языка	Развитие умений и навыков иноязычной речи	Развитие культуры толерантности и молодежи
Содержательно-технологический компонент	Методологические подходы			
	Системный	Деятельностный	Компетентностный	Игровой (геймификационный)
	Принципы			
	Систематичности и последовательности	Активности и сознательности	Соответствие содержания образования запросам работодателя	Речевая направленность
	Компоненты учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов в процессе обучения иностранному языку			
	Мотивационный	Когнитивный	Продуктивный (деятельностный)	
	Методы активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов в процессе обучения иностранному языку			
	Обучение в сотрудничестве; кейс-метод; дидактические игры; дискуссии; проектная деятельность			
	Приемы активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов в процессе обучения иностранному языку			
	Работа с картинками; побуждение к осмыслению логики и последовательности в изложении учебного материала; прием «умышленная ошибка»; «облако слов»; «шесть шляп мышления»; задания, учитывающие склонности и эмоции			
	Средства активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов в процессе обучения иностранному языку			
	Учебно-методические материалы по английскому языку; комплекс разноуровневых дидактических игр; аутентичные тексты; мультимедийные ресурсы; опережающие задания; контрольно-обучающие тесты			
	Формы активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов в процессе обучения иностранному языку			
	Интерактивные формы обучения (мозговой штурм, работа в парах и мини группах, выполнение проектов, разноуровневые дидактические игры, разбор кейсов), самостоятельная внеаудиторная работа; индивидуальные консультации			
	Педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов в процессе обучения иностранному языку			
		Создание мотивационной образовательной среды	Использование разноуровневых дидактических игр	Организация субъект-субъектного взаимодействия

Структурно-содержательная модель активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов средствами дидактической игры

Оценочно-результативный компонент	Критерии диагностики учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов в процессе обучения иностранному языку		
	Мотивационный	Когнитивный	Продуктивный (деятельностный)
	Показатели диагностики учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов в процессе обучения иностранному языку		
	интерес к обучению, учебная мотивация	доля правильных ответов, понимание материала	степень вовлеченности в учебный процесс, инициативность на занятиях
	Методики диагностики учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов в процессе обучения иностранному языку		
	Устная проверка знаний и умений в форме фронтальной беседы; письменные контрольные работы; индивидуальная беседа; контрольно-обучающие тесты		
	Уровни активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов в процессе обучения иностранному языку		
	Низкий	Средний	Высокий
	Результат: оптимальный и высокий уровень учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов в процессе обучения иностранному языку		

профессионально ориентированных ситуациях. Эффективная активизация учебно-познавательной деятельности возможна лишь при условии целенаправленного и согласованного педагогического воздействия на все указанные компоненты. Выделение мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов в структуре модели позволяет целенаправленно воздействовать на различные аспекты учебно-познавательной деятельности студентов и обеспечить их согласованное развитие в процессе применения дидактических игр.

В рамках настоящего исследования разработана структурно-содержательная модель активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов на примере обучения иностранному языку, отражающая целостную организацию педагогического процесса. Модель, представленная в таблице, включает целевой, содержательно-технологический и оценочно-результативный компоненты, находящиеся во взаимосвязи и обеспечивающие целостность педагогического процесса (таб.). Каждый из компонентов выполняет самостоятельную функцию и в то же время ориентирован на достижение общего результата – оптимальный и высокий уровень учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов в процессе обучения иностранному языку. Логика построения модели отражает поэтапный характер педагогического воздействия: от целеполагания и определения социального заказа – к организации педагогического процесса и оценке его результативности.

Целевой блок разработанной модели активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов обуславливается модернизацией российского образования, социальным заказом, требованиями профессионального и образовательного стандартов. Социальный заказ определяется потребностями личности, общества и государства. С позиции личности заказом является готовность студентов использовать иностранный язык в личностном и профессиональном общении. С позиции общества – заказ на свободное общение разных национальностей, их взаимопонимание, культурный

обмен. С позиции государства заказом является профессионал, владеющий иностранными языками для своевременного освоения новейших мировых достижений. Необходимые требования к уровню учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов в процессе обучения иностранному языку нормативно регламентированы в профессиональных и образовательных стандартах.

Целью педагогического процесса в рамках представленной модели является активизация учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов в процессе обучения иностранному языку. Для достижения данной цели необходимо последовательно решить следующие задачи: повышение мотивации к изучению иностранного языка, усвоение знаний в области лексики и морфологии, синтаксиса и иных особенностей иностранного языка, развитие умений и навыков иноязычной речи, культуры толерантности молодежи.

Центральным звеном между целью и результатом активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов является *содержательно-технологический компонент*, который включает формы, методы, средства, приемы организации образовательного процесса. Разработанная структурно-содержательная модель активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов средствами дидактической игры опирается на совокупность взаимодополняющих *методологических подходов*, обеспечивающих целостность, научную обоснованность и практическую применимость модели педагогического процесса. В качестве ведущего методологического ориентира выступает *системный подход*, позволяющий рассматривать педагогический процесс как целостную динамическую систему, включающую цели, содержание, методы, формы, средства обучения и ожидаемые результаты. С позиций системного подхода активизация учебно-познавательной деятельности студентов достигается не за счет изолированного применения отдельных педагогических приемов, а в результате согласованного взаимодействия всех компонентов образовательного процесса [7]. Использование дидактической игры в данной модели рассматривается как структурно и функционально значимый элемент, влияющий на мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты учебной деятельности студентов.

Не менее значимым является *деятельностный подход*, в рамках которого обучение иностранному языку трактуется как процесс активного освоения студентами способов учебно-познавательной и коммуникативной деятельности [6]. С позиций данного подхода дидактическая игра выступает формой организации учебной деятельности, обеспечивающей включенность студентов в активное языковое взаимодействие, моделирование реальных коммуникативных ситуаций и формирование умений применять изучаемый материал в практической деятельности. Активизация учебно-познавательной деятельности при этом достигается за счет перехода обучающихся от позиции пассивных потребителей знаний к позиции субъектов учебного процесса.

Существенную роль в построении модели играет *компетентностный подход*, в рамках которого результаты обучения иностранному языку рассматриваются через призму формирования у студентов комплекса профессионально и коммуникативно значимых компетенций. Применение дидактических игр позволяет создать условия для интеграции языковых знаний, умений и навыков в практическую деятельность, что способствует формированию коммуникативной компетенции, а также развитию универсальных учебных действий, включая умения сотрудничества, самооценки и рефлексии.

Дополняющим методологическим основанием является *игровой (геймификационный) подход*, рассматривающий игру как эффективное средство активизации познавательной деятельности и повышения учебной мотивации. В рамках данного подхода дидактическая игра выступает не как развлекательный элемент, а как педагогически организованная форма обучения, обладающая четкой структурой, дидактической целью и прогнозируемым результатом.

Реализация модели педагогического процесса активизации учебно-познавательной деятельности студентов средствами дидактической игры осуществляется на основе *системы дидактических принципов*, обеспечивающих ее методологическую целостность (таб. на стр. 138-139). Следование данным принципам позволяет обеспечить устойчивую активизацию учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов и повысить эффективность обучения иностранному языку в целом.

В структуре модели особое внимание уделяется компонентам учебно-познавательной деятельности, к которым относятся мотивационный, когнитивный и продуктивный (деятельностный). Их выделение обусловлено положениями психолого-педагогических исследований, согласно которым эффективность учебной деятельности определяется согласованным развитием всех трех компонентов.

Мотивационный компонент отражает внутреннюю готовность студентов к включению в учебную деятельность, их интерес к изучаемому предмету и осознание значимости получаемых знаний. В игровой форме обучение воспринимается студентами как значимая и лично привлекательная деятельность, что положительно сказывается на уровне их учебной мотивации. Дидактическая игра, благодаря своей эмоциональной насыщенности, соревновательному характеру и элементам новизны, способствует усилению внутренней учебной мотивации студентов, снижению уровня тревожности и преодолению языкового барьера, что подтверждается эмпирическими данными исследований [7; 10; 12].

Когнитивный компонент связан с процессами восприятия, осмысления и усвоения учебной информации [2]. В модели педагогического процесса данный компонент рассматривается как основа формирования языковых знаний, умений и навыков. Использование дидактических игр в обучении иностранному языку создает условия для активного включения мыслительных процессов, развития аналитического мышления и способности применять знания в нестандартных ситуациях. В рамках модели подчеркивается, что дидактическая игра способствует активизации познавательных процессов за счет включения студентов в решение проблемных и учебно-познавательных задач, требующих анализа, обобщения, сравнения и применения изучаемого материала в новых условиях. Игровые задания, как правило, требуют от студентов не механического воспроизведения материала, а его осознанного использования, что способствует углублению когнитивного компонента учебно-познавательной деятельности [3; 9].

Продуктивный (деятельностный) компонент проявляется в активности студентов, их готовности к выполнению учебных заданий, участию в коллективной работе и самостоятельному решению учебных задач [6]. В процессе дидактической игры студенты выступают активными участниками взаимодействия, что способствует развитию речевой активности, коммуникативных умений и навыков сотрудничества [14]. Деятельностный компонент обеспечивает переход от усвоения знаний к их практическому использованию.

Важно отметить, что в модели данные компоненты не существуют изолированно, а находятся в тесном взаимовлиянии и взаимозависимости. Усиление мотивационного компонента способствует более эффективному развитию когнитивного и деятельностного компонентов, а активная учебная деятельность, в свою очередь, поддерживает устойчивую учебную мотивацию студентов. Дидактическая игра стимулирует деятельностную активность обучающихся, поскольку предполагает выполнение конкретных действий, принятие решений и взаимодействие с другими участниками образовательного процесса.

В рамках модели использовались такие *методы активизации* учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов, как обучение в сотрудничестве, кейс-метод, дидактические игры, дискуссии, проектная деятельность. Центральным являются дидактические игры, направленные на формирование трех компонентов учебно-познавательной деятельности студентов. При подборе игр учитывались цели и задачи кур-

са, а также психологические особенности обучающихся. На занятиях по иностранному языку мотивация критически важна: язык – это, в первую очередь, средство коммуникации, и для его освоения требуется регулярная практика в непринужденной и естественной форме. Игра снижает тревожность, позволяет не бояться ошибаться, что особенно важно для студентов с начальным уровнем владения языком. Так, студенты слабо включались в традиционное задание на отработку грамматики, но при использовании игры “Who am I?” (с угадыванием персонажа на основе наводящих вопросов) наблюдался всплеск активности, смех, комментарии на английском языке. В этот момент работала внутренняя мотивация: интерес, радость от процесса, желание проявить себя.

Дидактические игры позволяют реализовать когнитивную активность студентов в форме, приближенной к естественному речевому общению. Студенты учатся анализировать, выстраивать логические связи, оперировать лексико-грамматическими единицами, активизируют долговременную память, поскольку игра, как правило, сопровождается сильными эмоциями, что повышает запоминание. Во время игры “Chain Story” студенты по очереди придумывали предложения, продолжая рассказ друг друга. В результате им пришлось быстро реагировать, выбирать нужные слова, следить за грамматикой – все это активизировало мыслительную деятельность, тренировало внимание и память.

Деятельностный компонент выражается в активности студентов, их готовности взаимодействовать, выполнять задания, говорить на языке. Игры, направленные на этот элемент, побуждают к действиям, тренировке навыков и совместной работе. Например, игра «Интервью» (Interview), цель которой – тренировка навыков диалога. Описание: один студент – «журналист», другой – «знаменитость». Используются карточки с вопросами, студенты должны задать и ответить, добавляя дополнительные детали. Причина эффективности: стимулирует взаимодействие, способствует развитию навыков слушания, формулировки мыслей и импровизации.

Творческие игры занимают особое место в системе обучения иностранному языку, поскольку они направлены не только на усвоение лексико-грамматического материала, но и на развитие воображения, коммуникативных умений, эмоциональной вовлеченности и языковой спонтанности студентов. Такие игры позволяют учащимся проявить индивидуальность, выйти за рамки стандартных заданий и использовать английский язык как средство самовыражения. Например, игра «Создатель рекламы» (Advertisement Creator), цель которой – тренировка навыков убеждения и креативного изложения. Описание: группы студентов получают задание придумать и презентовать рекламную кампанию вымышленного продукта. Педагогическая ценность: развитие разговорной речи, умение аргументировать, работа с эмоционально окрашенной лексикой.

Игровые технологии позволяют не только повысить интерес к учебному процессу, но и стимулируют самостоятельность, креативность, инициативу студентов. Именно игра способствует формированию устойчивой учебной мотивации, которая особенно важна для студентов младших курсов, находящихся в начале профессионального становления. Дидактическая игра в контексте обучения иностранному языку является не просто развлекательной формой организации занятий, а мощным инструментом, который позволяет обеспечить вовлеченность, поддержать интерес к языку, развить коммуникативные умения и сформировать навыки практического использования языка в разнообразных ситуациях.

Таким образом, размещение дидактической игры в центральной части модели подчеркивает ее интегративную функцию, поскольку именно через игровую деятельность осуществляется воздействие на основные компоненты учебно-познавательной активности студентов. В рамках модели дидактическая игра выступает связующим звеном между целями обучения и результатами педагогического процесса [5].

В процессе активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов использовались следующие *приемы*: работа с картинками, побуждение к

осмыслению логики и последовательности в изложении учебного материала, прием «умышленная ошибка», «облако слов», «шесть шляп мышления»; задания, учитывающие склонности и эмоции.

Средствами активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов выступали учебно-методические материалы по английскому языку, комплекс разноуровневых дидактических игр, аутентичные тексты, мультимедийные ресурсы, опережающие задания, контрольно-обучающие тесты.

В процессе активизации учебно-познавательной деятельности студентов применялись следующие *формы* организации учебно-воспитательного процесса: индивидуальные (самостоятельная внеаудиторная работа, индивидуальные консультации) и групповые (мозговой штурм, работа в парах и мини-группах, выполнение проектов, разноуровневые дидактические игры, разбор кейсов).

Важным элементом модели являются *педагогические условия*, которые обеспечивают эффективность функционирования всех предыдущих компонентов. В модели педагогические условия выступают как совокупность специально организованных факторов, способствующих эффективному использованию дидактической игры в обучении иностранному языку. Их включение в модель подчеркивает, что активизация учебной деятельности не может быть достигнута исключительно за счет использования отдельных методов или средств, она требует специально организованной образовательной среды [8; 10; 11; 13].

Для каждого компонента активизации учебно-познавательной деятельности студентов в модели предусмотрено конкретное педагогическое условие, обеспечивающее эффективное функционирование учебно-познавательной деятельности студентов.

Мотивационный компонент направлен на формирование внутренней готовности студентов к включению в учебную деятельность, поддержание интереса к изучаемому предмету и осознание значимости получаемых знаний. Педагогическим условием на этом уровне является *создание мотивационной образовательной среды*, которая обладает комплексом стимулирующих факторов (материальных, организационных, психологических, педагогических, технологических), определяющих высокую мотивацию всех субъектов образовательного процесса [1].

Когнитивный компонент направлен на осмысление, усвоение и переработку учебной информации. Педагогическое условие здесь заключается в *применении разноуровневых дидактических игр*, которые позволяют студентам активно анализировать материал, сопоставлять новые знания с уже имеющимися, выявлять закономерности и использовать полученные сведения в различных учебных и практических ситуациях. Такой подход обеспечивает развитие критического и аналитического мышления, углубление познавательных процессов и формирование системных знаний.

Продуктивный (деятельностный) компонент проявляется в активной учебной деятельности студентов, их способности применять знания на практике, сотрудничать и принимать ответственность за результаты. Педагогическим условием на этом уровне является *организация субъект-субъектного взаимодействия*, включающая ролевые игры, моделирование реальных коммуникативных ситуаций и проектные задания, где студенты принимают решения, обсуждают стратегии и совместно приходят к результату, что обеспечивает переход от усвоения знаний к их практическому применению.

Согласованное функционирование педагогических условий на всех компонентах активизации обеспечивает целостное развитие учебно-познавательной деятельности студентов, создает условия для их устойчивой мотивации, глубокой когнитивной переработки материала и высокой продуктивности учебной активности.

Оценочно-результативный компонент модели позволяет определить уровень активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов в процес-

се обучения иностранному языку (низкий, средний, высокий), включает в себя критерии (мотивационный, когнитивный, продуктивный (деятельностный)) и показатели ее сформированности, представленные в таблице. Результат педагогического процесса выражается в повышении уровня учебно-познавательной активности студентов до оптимального и высокого. Данный результат рассматривается как интегральный показатель эффективности реализации модели и отражает положительную динамику учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Для подтверждения теоретических положений исследования и проверки результативности разработанной структурно-содержательной модели активизации учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов средствами дидактической игры была проведена опытно-поисковая работа как один из наиболее надежных методов педагогического исследования. Опытно-поисковая работа проводилась на базе Уральского государственного педагогического университета г. Екатеринбург. В работе приняли участие 24 студента 2 и 3 курса, обучающихся по специальности 44.03.01 «Педагогическое образование. Образование в области иностранного языка».

Для оценки уровня учебно-познавательной активности были выделены следующие критерии и показатели: мотивационный (интерес к обучению, учебная мотивация); когнитивный (доля правильных ответов, понимание материала); продуктивный (деятельностный) (степень вовлеченности в учебный процесс, инициативность на занятиях). Методиками диагностики выступали устная проверка знаний и умений в форме фронтальной беседы, письменные контрольные работы, индивидуальная беседа, контрольно-обучающие тесты, разноуровневые дидактические игры.

Диагностика проводилась на двух этапах: до и после внедрения модели. Так, по мотивационному критерию показатели изменились следующим образом: интерес к обучению увеличился с 18% до 24%, учебная мотивация – с 12% до 30%. Особенно значимым является рост учебной мотивации, что свидетельствует о положительной динамике активизации учебно-познавательной деятельности студентов. По когнитивному критерию также наблюдается положительная динамика: доля правильных ответов возросла с 32% до 42%, а понимание материала – с 20% до 39%, что указывает на улучшение усвоения учебного материала. По деятельностному компоненту степень вовлеченности в учебный процесс увеличилась с 35% до 75%, а показатель инициативности – с 43% до 59%, что свидетельствует о росте активности студентов в учебном процессе. Положительная динамика по всем исследуемым критериям свидетельствует о целесообразности применения предложенной модели в образовательном процессе.

Однако использование предложенной модели имеет ограничения и риски, так как не существует универсальной модели, которая подходит для всех обучающихся. Одним из ограничений является затруднительность контроля результатов разноуровневых дидактических игр, т.к. обучающиеся выполняют задания в командах, в которых сами распределяют роли и ответственность. Риском является субъективность оценки обучающимися, исходя из личных предпочтений, поэтому в своей практике используем комплексную оценку на занятиях по английскому языку всех трех критериев (мотивационный, когнитивный, продуктивный (деятельностный)) и формирующее оценивание, где ориентация идет на обучение, а не на оценку. Подчеркнем, что реализация модели и достижение запланированного результата возможно лишь при согласованном взаимодействии всех компонентов модели и соблюдении комплекса педагогических условий.

Таким образом, разработанная структурно-содержательная модель и система педагогических условий обеспечивают целенаправленную активизацию учебно-познавательной деятельности студентов начальных курсов в процессе обучения иностранному языку. Представленные положения могут быть использованы в практике преподавания иностранного языка и служить основой для дальнейших эмпирических исследований.

Список литературы

1. Бобро Т.А. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся ССУЗов на основе концепции глобального образования: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Бреднева Н.А. Дидактические условия активизации познавательной деятельности студентов на занятиях иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2006.
4. Вишленкова С.Г., Левина Е.А. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов-бакалавров с помощью интерактивных методов в процессе обучения иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №11-3(65). С. 192–195.
5. Данилова Л.Ю. Педагогический потенциал дидактической игры как средства погружения студентов вуза в события страны изучаемого языка // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. №5. С. 476–480.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
7. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.
8. Хаитбоева Х.О. Психолого-педагогические основы познавательной деятельности студентов при изучении английского языка // Вестник таджикского национального университета. 2020. №10. С. 281–284.
9. Хаитбоева Х.О., Юлдашева М.Р. Методические основы активизации познавательной деятельности студентов при обучении иностранному языку // Вестник таджикского национального университета. 2020. №9. С. 285–291.
10. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. М., 1966.
11. Hnatyk K. Pedagogical conditions of development of professional potential of future foreign language teachers in the process of their professional training. [Electronic resource] // Pedagogy and Education Management Review. 2021. №1(3). URL: <https://public.scnchub.com/perm/index.php/perm/article/download/40/38/82> (date of request: 29.01.2026).
12. Kadakin V.V., Shukshina T.I., Piskunova S.I., Babushkina L.E., Falileev A.E. Pedagogical conditions of multilevel foreign languages teaching in pedagogical higher education// International journal of environmental and science education. 2016. Т. 11. №14. С. 6603–6615.
13. Kukharska L. Conditions for the realization of the pedagogical possibilities of educational translation. [Electronic resource] // Scientific trends and trends in the context of globalization: proceedings of the 5th international scientific and practical conference, 19–20 February 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/369016140_Conditions_for_the_realization_of_the_pedagogical_possibilities_of_educational_translation (date of request: 18.02.2026).
14. Ushanova I.A., Vossmler K., Zhukova E.F. Experience of Russian-German educational programs in the development of intercultural competence // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. Т. 87. С. 77–86.

* * *

1. Bobro T.A. Aktivizaciya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti uchashchihsya SSUZov na osnove koncepcii global'nogo obrazovaniya: na materiale anglijskogo yazyka: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2005.
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i eyo formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
3. Bredneva N.A. Didakticheskie usloviya aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti studentov na zanyatiyah inostrannogo yazyka: dis. ... kand. ped. nauk. Elec, 2006.
4. Vishlenkova S.G., Levina E.A. Aktivizaciya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti studentov-bakalavrov s pomoshch'yu interaktivnyh metodov v processe obucheniya inostrannomu yazyku // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. №11-3(65). С. 192–195.
5. Danilova L.Yu. Pedagogicheskij potencial didakticheskoy igry kak sredstva pogruzheniya studentov vuza v sobyitiya strany izuchaemogo yazyka // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2024. Т. 9. №5. С. 476–480.
6. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1977.
7. Markova A.K. Formirovanie motivacii ucheniya v shkol'nom vozraste. M., 1983.
8. Haitboeva H.O. Psihologo-pedagogicheskie osnovy poznavatel'noj deyatel'nosti studentov pri izuchenii anglijskogo yazyka // Vestnik tadjikskogo nacional'nogo universiteta. 2020. №10. С. 281–284.

9. Haitboeva H.O., Yuldasheva M.R. Metodicheskie osnovy aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku // Vestnik tadjzhikskogo nacional'nogo universiteta. 2020. №9. S. 285–291.

10. Uznadze D.N. Eksperimental'nye osnovy psihologii ustanovki. M., 1966.



The structural and substantive model of activization of learning and cognitive activity of students of primary courses by the means of didactic game

The aim of the study is the development and theoretical substantiation of the structural and substantive model of activization of learning and cognitive activity of students of primary courses by means of didactic game. Designing is considered as the basic method of study, allowing to examine the problem as a focused, continuous and conscious activation of learning and cognitive activity of students of primary courses in the process of foreign language teaching. The didactic games, aimed at the development of motivational, cognitive and productive components of learning and cognitive activity of students of primary courses, in the process of implementation of structural and substantive model are included.

Keywords: *structural and substantive model of pedagogical process, learning and cognitive activity, foreign language, students of primary courses, didactic game.*

(Статья поступила в редакцию 25.02.2026)

И.С. САЛОВ
Волгоград

**АКТУАЛЬНОСТЬ ВОПРОСА ПРОЕКТНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КАК ФОРМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО ТЕАТРА**

Исследуется проектно-творческая деятельность студенческого театра как эффективная форма эстетического воспитания. Обосновывается актуальность темы, связанная с необходимостью формирования гармонично развитой личности в соответствии с ФГОС. Анализируется потенциал театральной деятельности для развития soft skills. Рассматриваются практические аспекты организации театрального проекта и диагностики его эффективности.



Ключевые слова: *студенческий театр, проектно-творческая деятельность, эстетическое воспитание, художественное воспитание, высшее учебное заведение.*

Современная система высшего образования находится в состоянии постоянных изменений, обусловленных глобализацией, цифровизацией и динамичными изменениями на рынке труда. В этих условиях высшие учебные заведения имеют сложную задачу: обеспечить качественную профессиональную подготовку специалистов, сформиро-

вать социально ответственную личность, способную к критическому мышлению, эффективной коммуникации и непрерывному саморазвитию. В контексте решения этих задач особую значимость приобретает эстетическое воспитание, направленное на развитие эмоционального интеллекта.

Одной из наиболее эффективных, но плохо изученных форм эстетического воспитания в среде высших учебных заведений является студенческий театр. Однако его потенциал можно раскрыть в полной мере лишь тогда, когда он организован не как досуг или кружок художественной самодеятельности, а как целостная проектно-творческая деятельность. Системное исследование студенческого театра именно в этом ракурсе является актуальным.

Проектная деятельность представляет собой метод обучения, который основывается на самостоятельной работе учащихся над проектами. Важной особенностью проектной деятельности является ее направленность на решение практических задач, что способствует углубленному усвоению знаний и умений [1]. Проектно-творческая деятельность имеет более узкую направленность, связанную непосредственно с творчеством. Отличия от кружковой работы заключаются в цели, роли руководителя и конечном продукте. Цель кружковой работы – освоение навыков, а проектно-творческой деятельности – создание уникального продукта. Руководитель творческого проекта выступает в роли наставника или тьютора, а в кружковой деятельности он является учителем и педагогом. Конечный продукт проектно-творческой деятельности всегда выставляется публично, в то же время продукт кружковой деятельности может оставаться внутренним делом кружка [8].

Классическое университетское образование традиционно делает акцент на развитии логического, рационального мышления. Гуманитарные дисциплины зачастую преподаются в теоретическом ключе, а студенческий театр как форма проектной деятельности восстанавливает баланс, включая в образовательный процесс эмоционально-чувственную сферу. Через «прочувствование» ролей, сопереживание персонажам, физическое воплощение образов студент получает уникальный опыт «знания через переживание». Это не только обогащает его внутренний мир, но и способствует более глубокому и личностному усвоению гуманитарного знания (литературы, истории, философии). Обращаясь к классической и современной драматургии, участники театрального проекта вступают в диалог с культурным наследием, осваивают язык символов, метафор, этических и эстетических категорий. Совместное творчество, основанное на глубоком прочтении литературных произведений, способствует эстетическому воспитанию личности.

Студенческий возраст – это период активного поиска себя, формирования идентичности. Участие в театральном проекте предоставляет молодым людям безопасное пространство для экспериментов, «примерки» различных моделей поведения и социальных ролей. Это мощный инструмент рефлексии и самопознания. Для некоторых студентов театр может стать толчком к переосмыслению своих жизненных и профессиональных стремлений, развитию лидерских качеств. Кроме того, театр в высшем учебном заведении является хорошей альтернативой другим формам досуга. Он создает среду единомышленников, объединенных общим увлечением и творческой целью. Это пространство, где люди доверяют друг другу, что крайне важно для студентов первых курсов, которые находятся в стрессе от изменившейся новой среды. Чувство принадлежности к коллективу является мощным фактором хорошего психологического состояния [5].

Современное студенчество – представители «поколения Z» – формировалось в условиях насыщенного медиапространства. Клиповая культура, преобладание визуального контента над вербальным, алгоритмизация потребления информации – все это приводит к поверхностному восприятию мира. У молодых людей нередко наблюдается дефицит способности концентрации внимания, интерпретации сложных художественных

образов. Студенческий театр, основанный на проектной деятельности, выступает мощным противодействием этой тенденции. Работа над спектаклем требует погружения в драматургический материал, анализа персонажей, длительных репетиций, что воспитывает терпение, внимание к деталям и способность к целостному восприятию художественного произведения.

Современный рынок труда предъявляет высокие требования не только к профессиональным знаниям, но и к метапредметным компетенциям. Традиционная лекционно-семинарская система далеко не всегда способна в полной мере сформировать такие навыки, как коммуникация, работа в команде, креативное мышление, управление проектами, эмоциональный интеллект, публичные выступления [4]. Проектно-творческая деятельность в театре по своей сути является их естественной тренировочной площадкой:

- командная работа: постановка спектакля невозможна без слаженного взаимодействия актеров, режиссера, сценографа, звукорежиссера и других участников процесса;
- коммуникация: участники учатся договариваться, конструктивно критиковать и воспринимать критику, решать конфликтные ситуации;
- управление проектами: весь путь от замысла до премьеры – это классический проект с определенными этапами, ресурсами, сроками и результатом;
- креативность: поиск сценических решений, трактовок образов, создание декораций и костюмов требуют нестандартного подхода;
- публичные выступления и эмоциональный интеллект: актерская игра – это прямой тренинг управления своими эмоциями и их передачи аудитории.

Студенческие театры исторически были и остаются «кузницей» кадров для профессиональной сцены. Многие выдающиеся режиссеры и актеры начинали свой путь в студенческих коллективах. Исследование и совершенствование методов работы в таких театрах напрямую способствуют развитию всего театрального искусства страны. Кроме того, студент, прошедший школу театрального проекта, становится квалифицированным, вдумчивым зрителем, способным ценить сложное, некоммерческое искусство, что формирует будущий эстетический ландшафт общества [3].

В рамках проектно-творческой деятельности процесс организации постановки становится системным. Работа над театральным проектом позволяет студенту не просто выучить роль, а пройти все этапы создания спектакля: от анализа ролей и разработки концепции до работы непосредственно на сцене. Такой целостный опыт формирует не просто исполнителя, а мыслящего художника-исследователя, понимающего театр как синтетический организм. Это способствует передаче профессиональных традиций, воспитанию нового поколения театральных деятелей с широким художественным кругозором [6].

Свобода от давления коммерческого успеха позволяет студенческим театрам быть лабораторией для смелых художественных экспериментов. Проектный подход с его ориентацией на уникальность результата поощряет поиск новых форм, синтез жанров, работу с актуальным и иногда провокационным материалом. Это позволяет театру отражать в себе культурные процессы, чутко реагировать на запросы и тревоги своего поколения. Эксперименты с формой (иммерсивный театр, site-specific, вербатим) и содержанием в безопасной среде учебного заведения позволяют совершать эстетические открытия и ошибаться, что является необходимым условием любого художественного развития [10].

Важнейшая, но часто незамеченная миссия студенческого театра – воспитание аудитории. Студент, который был активно вовлечен во весь путь создания спектакля, становится иным зрителем. Он приобретает «грамотность» в чтении театрального текста, понимает условность сцены, ценность режиссерского высказывания и работу актера над

ролью. Такой зритель из пассивного потребителя превращается в активного соучастника, способного ценить сложное, некоммерческое, интеллектуальное искусство.

Таким образом, художественная актуальность студенческого театра простирается далеко за пределы высших учебных заведений. Театр выполняет системообразующую функцию для национальной культуры. *На входе* отбирает и профессионально социализирует будущих творцов. *В процессе* служит средой для обновления театральных тенденций и эстетики. *На выходе* формирует сообщество просвещенных зрителей, которые в будущем будут определять спрос и поддерживать высокое искусство [9].

Говоря о практическом аспекте организации студенческого театра как проектно-творческой деятельности, можно сказать, что она включает несколько ключевых этапов. Подготовительный этап предполагает формирование команды, выбор драматургического материала, разработку концепции спектакля. Основной этап включает распределение ролей и обязанностей, проведение репетиций, создание сценографии и костюмов. Заключительный этап – показ спектакля и организация рефлексии с участниками проекта. Каждый этап требует специфических форм педагогического сопровождения и управления.

Позиция руководителя студенческого театра существенно отличается от традиционной роли преподавателя. Она сочетает функции режиссера, педагога, менеджера и психолога. Руководитель должен создавать условия для творческой самореализации участников, одновременно обеспечивая достижение образовательных и воспитательных целей. Особую важность приобретает способность педагога выстраивать доверительные отношения с участниками проекта, сохраняя при этом профессиональную дистанцию и способность к объективной оценке результатов работы [11].

Деятельность студенческих театров сталкивается с рядом объективных трудностей. К ним относятся недостаточное финансирование, проблемы с предоставлением подходящих помещений для репетиций и показов, высокая учебная нагрузка студентов, ограничивающая их возможности для участия в продолжительных проектах. Решение этих проблем требует разработки эффективных моделей ресурсного обеспечения студенческих театров, включая привлечение внебюджетных средств и развитие партнерских отношений с профессиональными театральными организациями.

Существенной проблемой остается дефицит квалифицированных руководителей, сочетающих профессиональное знание театрального искусства с компетенциями в области педагогики и проектного управления. Не менее важной является задача подготовки тьюторов, способных осуществлять психолого-педагогическое сопровождение участников театральных проектов. Создание системы подготовки и повышения квалификации таких специалистов должно стать одним из приоритетов развития студенческих театров.

Перспективным направлением развития студенческих театров является их интеграция в основные образовательные программы университетов. Это может выражаться в создании элективных курсов, связанных с театральным искусством, организации практик на базе театральных коллективов, включении театральных проектов в программы развития мягких навыков. Такая интеграция позволит придать деятельности студенческих театров более системный характер и повысить ее образовательный статус.

Особый потенциал имеют междисциплинарные театральные проекты, объединяющие студентов разных специальностей. Совместная работа над спектаклем будущих актеров, филологов, историков, психологов, дизайнеров и менеджеров создает уникальную образовательную среду, способствующую формированию комплексного мышления и развитию навыков межпрофессионального взаимодействия. Такие проекты могут быть посвящены осмыслению актуальных научных и социальных проблем через язык театрального искусства.

Для диагностики эффективности студенческого театра как формы эстетического воспитания необходима система критериев, включающая:

- развитие способности к эмоционально-ценностному восприятию художественных произведений;
- формирование эстетического вкуса и самостоятельных оценочных суждений;
- освоение языка театрального искусства и понимание его специфики;
- развитие творческого воображения и ассоциативного мышления [2].

Изучение влияния театральной деятельности на личностное развитие студентов требует применения комплекса методов: включенное наблюдение за процессом репетиций и показов, глубинные интервью с участниками проекта, анализ рефлексивных дневников, проведение психодиагностических процедур до и после участия в проекте. Особую ценность представляет лонгитюдное исследование, позволяющее отследить отложенные эффекты участия в театральной деятельности.

Нами было проведено анкетирование с целью измерения уровня эстетического восприятия и творческой активности студентов, являющихся участниками студенческого театра. Первичное анкетирование проводилось у студентов, только пришедших в студенческий театр, повторное тестирование – после реализации одного из проектов (мюзикл, сказка, опера).

Анкета состояла из 12 вопросов, за каждый из них можно получить до 3 баллов, где 3 – максимальный уровень эстетической воспитанности, 0 – минимальный. Затем подсчитывается сумма баллов. На основе двух анкет можно видеть тенденцию к улучшению или ухудшению эстетического воспитания. Рост на 30% и более – выраженный положительный эффект проекта. Рост на 10–29% – заметный положительный эффект. Менее 10% или снижение – эффект незначителен или требует доработки проекта.

В анкетировании приняли участие 4 студента, которые только начали себя реализовывать в студенческом театре. Результаты анкетирования представлены в таблице (таб.).

Таблица

Результаты анкетирования

	Студент 1	Студент 2	Студент 3	Студент 4
Результаты первичного анкетирования	13 баллов	14 баллов	22 балла	10 баллов
Результаты повторного анкетирования	15 баллов	15 баллов	22 балла	11 баллов
Процент роста	15.4%	7.1%	0%	10%

У двоих из четырех наблюдается заметный положительный эффект, рост составил более 10%. Рост уровня эстетического воспитания Студента 2 составил 7.1%, что говорит о незначительном положительном эффекте. Рост уровня эстетического воспитания Студента 3 отсутствует. Из результатов анкеты можно сказать, что проектно-творческая деятельность оказала положительное влияние на уровень эстетического воспитания большинства студентов театра.

В заключении отметим, что комплексный подход к организации театральной деятельности позволяет достичь синергетического эффекта, сочетая решение задач художественного развития с формированием метапредметных навыков. Дальнейшее развитие студенческих театров видится в направлении их большей интеграции в образовательное пространство университетов, разработке научно обоснованных моделей педагогического сопровождения и создании устойчивых механизмов ресурсной поддержки. Реализация этого потенциала будет способствовать становлению студенческого театра как важного элемента современной университетской культуры, эффективно решающей задачи подготовки квалифицированных специалистов с развитым эстетическим вкусом и творческим мышлением.

Список литературы

1. Абдуллаева А.А. Проектная деятельность как средство развития творческих способностей учащихся // Молодой ученый. 2024. №32(531). С. 117–119.
2. Байрамова Г.Н. Факторы формирования эстетических ценностей будущих педагогов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №6(189). С. 32–37.
3. Гротовский Е. Театр и ритуал // Театр. 1988. №10. С. 61–72.
4. Иваничкина К.О. Традиции театральной педагогики в развитии коммуникативных навыков подростков // Молодежь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. 2025. №10. С. 58–65.
5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб., 2009.
6. Коптев Л.Н. Творческая готовность как феномен культуры. СПб., 2005.
7. Кук Л.В., Пегушина О.А. Театральная педагогика // Решение. 2019. Т. 1. С. 21–22.
8. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. 2015. №3. С. 292–307.
9. Олейник М.А., Путиловская Л.В. Использование средств театральной педагогики в процессе профессиональной подготовки педагога-вокалиста // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. №5(128). С. 8–11.
10. Попович Р.И. Эстетическое воспитание и развитие эстетического и ценностно-смыслового восприятия обучающихся на примере рельефной скульптуры // Наукосфера. 2020. №6. С. 32–36.
11. Шарковская Н.В. Педагогический потенциал современных методов организации досуга // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2016. №5. С. 138–145.

* * *

1. Abdullaeva A.A. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya tvorcheskikh sposobnostey uchashchihsya // Molodoj uchenyj. 2024. №32(531). S. 117–119.
2. Bajramova G.N. Faktory formirovaniya esteticheskikh cennostej budushchih pedagogov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №6(189). S. 32–37.
3. Grotovskij E. Teatr i ritual // Teatr. 1988. №10. S. 61–72.
4. Ivanichkina K.O. Tradicii teatral'noj pedagogiki v razvitii kommunikativnykh navykov podrostkov // Molodezh' i nauka: aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii. 2025. №10. S. 58–65.
5. Il'in E.P. Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. SPb., 2009.
6. Koptev L.N. Tvorcheskaya gotovnost' kak fenomen kul'tury. SPb., 2005.
7. Kuk L.V., Pegushina O.A. Teatral'naya pedagogika // Reshenie. 2019. T. 1. S. 21–22.
8. Lazarev V.S. Proektnaya deyatel'nost' v shkole: neispol'zuemye vozmozhnosti // Voprosy obrazovaniya. 2015. №3. S. 292–307.

9. Olejnik M.A., Putilovskaya L.V. Ispol'zovanie sredstv teatral'noj pedagogiki v processe professional'noj podgotovki pedagoga-vokalista // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. №5(128). S. 8–11.

10. Popovich R.I. Esteticheskoe vospitanie i razvitie esteticheskogo i cennostno-smyslovogo vospriyatiya obuchayushchihsya na primere rel'efnoj skul'ptury // Naukosfera. 2020. №6. S. 32–36.

11. Sharkovskaya N.V. Pedagogicheskij potencial sovremennyh metodov organizacii dosuga // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2016. №5. S. 138–145.



***The urgency of issue of project-creative activities as the form
of esthetic education of students theatre***

The project-creative activity of students theatre as the efficient form of esthetic education is studied.

There is substantiated the urgency of the theme, associated with the necessity of formation of harmoniously developed personality according to the Federal State Educational Standard. The potential of theatre activity for the development of soft skills is analyzed. There are considered the practical aspects of organization of theatre projects and diagnostics of its efficiency.

Keywords: *students theatre, project-creative activities, esthetic education, artistic education, higher educational institution.*

(Статья поступила в редакцию 13.03.2026)



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

В.В. БАДИЧ
Омск

ШКОЛЬНЫЕ СООБЩЕСТВА: СУЩНОСТЬ, ПРИЗНАКИ, КЛАССИФИКАЦИЯ

Исследуются специфика современных школьных сообществ и оценка их влияния на воспитание школьников. На основе теоретического анализа и анкетирования обучающихся дается определение и характеристика понятия «школьные сообщества», представлена их классификация. Полученные выводы ориентированы на учителей, заинтересованных в развитии школьных сообществ и повышении эффективности воспитательной работы.



Ключевые слова: *школьные сообщества, воспитание, школьники, классификация, воспитательная среда, сотрудничество.*

Современная школа представляет собой сложное социально-педагогическое пространство, где формируются многочисленные сообщества, влияющие на воспитание подрастающего поколения. Сегодня ученые активно обращаются к вопросам воспитания, стремясь выявить наиболее эффективные методы развития и формирования личности ребенка в условиях постоянно меняющегося мира. Проблема создания такой воспитательной среды остается приоритетной задачей для всей образовательной системы. В рамках профессионального образования программы подготовки будущих педагогов также активно обновляются, в учебные планы включается модуль по воспитательной работе, предусматривающий как теоретические курсы, так и практическую подготовку.

Воспитание в современном понимании подразумевает построение условий для самостоятельного освоения ребенком культурных норм и ценностей, заложенных в общество, через совместную деятельность и взаимодействие со взрослыми и сверстниками [10]. Таким образом, школьные сообщества являются отличным инструментом для педагога и представляют собой живую практику воспитания и обучения. Они определяют специфику воспитания, стимулируя активность и инициативность школьников, развивая креативность и ответственность.

Тем не менее сущность школьных сообществ пока остается слабо исследованной с точки зрения управления воспитанием внутри объединения, что обуславливает необходимость целостного изучения природы сообществ, их классификации, выявления ключевых признаков, необходимых для эффективного планирования деятельности, а также оценки и повышения результативности процесса воспитания.

Предметом настоящего исследования являются школьные сообщества, понимаемые как объединение людей, связанных общими интересами, ценностями, возникающие в ходе образовательного процесса, имеющие свободное членство и неустойчивую структуру.

Основными методами исследования выступили теоретический обзор литературы и анкетирование среди школьников (учащихся 7–11 классов) города Омска.

Центральным понятием исследования является воспитательная среда. Вслед за В.А. Ясвиным, мы рассматриваем ее не просто как физическое пространство школы, а как социальное поле возможностей и условий, которое формируется в межличностном

взаимодействии между обучающимися, педагогами и родителями. В.А. Ясвин выделяет социальный компонент, представляющий собой «пространство условий и возможностей, которое создается в межличностном взаимодействии между субъектами учебно-воспитательного процесса: обучающимися, педагогами, администрацией, родителями, психологами и др.» [11, с. 162]. Он играет ключевую роль в формировании и развитии личности, так как именно через социальные связи и отношения реализуются воспитательные функции среды.

Школьное сообщество является важной частью социального компонента. Оно выступает как конкретная организационная форма реализации социального взаимодействия. В системе школьных сообществ:

- создаются площадки для субъект-субъектного взаимодействия педагогов, учащихся и родителей;
- реализуется функция образовательной среды – эффективная поддержка развития через совместные практики, ценности и деятельность.

В последние десятилетия слово «сообщество» стало одним из ключевых терминов в гуманитарных и социологических исследованиях, отражающих необходимость осознания новых моделей взаимодействий и интеграций внутри школьной среды. Оно востребовано не только на личностном уровне, но и на организационном. Разнообразие трактовок и подходов требует систематического изучения, позволяющего эффективно применять знания о сообществах в практике школьного воспитания.

Термином «сообщество» принято обозначать группу людей, объединенных общим интересом, деятельностью или территорией проживания [5, с. 747]. Анализ многочисленных дефиниций, проведенный Дж. Хиллери, показал, что основным признаком всех определений является объединение людей. Среди основных черт выделяются территория, социальное взаимодействие и независимые отношения между участниками [13, с. 120]. Ю.Ю. Рублева рассматривает сообщество как организованный организм, живущий независимо от прихода и ухода отдельных членов [7, с. 5].

Кристина Гегелия в исследовании Сбер Университета утверждает, что «хорошо организованное сообщество – это ключ к успешному достижению и учебных, и практических, и социальных результатов» [12, с. 7].

В свою очередь, исследователи Н.И. Титова и А.А. Карнацкая подчеркнули значимость раннего возникновения детских сообществ, обусловленных потребностью в эмоциональной близости и взаимодействии со сверстниками [8, с. 76]. И.И. Ушатикова и А.Г. Хузин выделяют факторы развития школьного сообщества, среди которых большое значение приобретают вовлечение педагогов и создание атмосферы доверия и поддержки [9, с. 154].

Для детального понимания природы школьных сообществ необходимо выделить существенные признаки, отличающие их от формальных коллективов и других социальных групп. Анализ современной педагогической литературы и результаты эмпирических исследований позволяют сформулировать следующие системные характеристики:

1. *Добровольность и свобода входа / выхода.* Участие в сообществе основано на личном интересе и внутренней мотивации школьника. В отличие от обязательного членства в классе, вступление в сообщество и выход из него не регламентированы административными актами, что обеспечивает естественную динамику состава.

2. *Наличие объединяющего ценностно-смыслового ядра.* Основой объединения выступает не внешняя директива, а разделяемые всеми участниками интересы, ценности, общие цели или совместная деятельность. Именно это ядро формирует уникальную идентичность группы.

3. *Гибкая (неустойчивая) структура и горизонтальные связи.* Сообщества характеризуются отсутствием жесткой иерархии и формализованных статусов. Взаимодей-

ствие строится преимущественно на принципах партнерства, сотрудничества и равноправия, что способствует развитию самостоятельности и ответственности участников.

4. *Совместная практико-ориентированная деятельность.* Взаимодействие внутри сообщества реализуется через конкретные дела: реализацию проектов, проведение мероприятий, создание творческих продуктов. Именно в процессе совместной деятельности происходит передача опыта, формирование навыков и личностный рост.

5. *Формирование собственной субкультуры.* Со временем в сообществе складываются уникальные традиции, ритуалы (например, церемонии посвящения, празднования успехов), специфический сленг и нормы поведения. Эта субкультура укрепляет чувство принадлежности («мы-идентичность») и обеспечивает психологический комфорт.

6. *Эмоциональная вовлеченность и психологическая безопасность.* Важнейшим признаком является атмосфера доверия и взаимной поддержки. Участники не боятся проявлять инициативу, ошибаться и высказывать свое мнение, что является критически важным для развития креативности и социальной компетентности.

7. *Кросс-функциональность и открытость.* Современные школьные сообщества часто выходят за рамки одного класса или даже школы (включая онлайн-форматы), объединяя участников разного возраста и с разными интересами, что обогащает социальный опыт школьников.

Выделенные признаки позволяют педагогу не только диагностировать уже существующие группы, но и целенаправленно создавать условия для формирования конструктивных школьных сообществ, эффективно используя их воспитательный потенциал.

Часто понятие «сообщество» соотносится с традиционным термином «коллектив». Сообщества отличаются от коллективов рядом важных характеристик (таб.). Если коллектив формируется целенаправленно, структурирован иерархически и нацелен на выполнение конкретных практических задач, то образование сообщества чаще происходит спонтанно, оно основано на общих интересах и ценностях и характеризуется сво-

Таблица

Основные характеристики коллектива и образовательного сообщества
как форм взаимодействия людей

Критерии сравнения	Основные характеристики коллектива	Основные характеристики сообщества
Формирование	Обычно создается целенаправленно.	Может возникать спонтанно, естественным образом.
Цель объединения	Четко определенные практические задачи (производственные, учебные, спортивные и т.п.).	Чаще – общие интересы, ценности, идентичность, реже – конкретные задачи.
Организация	Структурирована иерархически.	Преобладают горизонтальные связи.
Устойчивость социальных связей внутри формы объединения	Целостность и единство, относительно постоянный состав и структура.	Спонтанность в формировании связей, неустойчивость структуры, открытость для новых участников, свободный «вход» и «выход».
Регулирование	Управляется известными всем членам коллектива нормами и правилами.	Гибкие, часто «негласные» нормы и правила, складывающиеся в процессе взаимодействия.
Общение	Четкая система отношений, взаимная поддержка и ответственность.	Свободные формы взаимодействия.
Продолжительность	Устойчивый характер.	Возможна временная структура.
Примеры	Школьный класс, спортивная секция.	Ассоциация лидеров школьных клубов, онлайн-сообщество.

бодными связями и горизонтальной структурой. В отличие от коллектива, сообщество отличается большей гибкостью и открытием новым участникам, отсутствием строгих регламентов входа и выхода, преобладанием принципов взаимопонимания над установленными нормами. Деятельность сообщества носит скорее добровольный и временный характер, в то время как коллектив действует стабильно и продолжительно [1, с. 155]. Также эффективное функционирование школьного сообщества строится на принципах сотрудничества. В отличие от иерархического подчинения, характерного для формальных коллективов, сотрудничество подразумевает совместную деятельность педагогов и учащихся на основе равноправия, взаимной ответственности и общей цели. По нашему мнению, сообщество способно стать коллективом при условии высокоорганизованной деятельности, управляемой педагогом.

Несмотря на отличия, описанные выше, коллектив и сообщество имеют ряд общих черт. Оба термина обозначают группы людей, объединенных общими интересами, целями или деятельностью. Они предполагают наличие определенной структуры взаимодействия внутри группы, распределение ролей и обязанностей среди участников. Важным аспектом является также формирование общей культуры, норм поведения и ценностей, принятых всеми участниками. Таким образом, коллектив и сообщество представляют собой формы социальной организации, обеспечивающие взаимодействие и сотрудничество людей для реализации совместных проектов и задач.

Сходства и различия этих явлений хорошо проявляются в образовательной среде. Педагог сталкивается одновременно и с традиционными коллективами, деятельность которых хорошо изучена в педагогических исследованиях, и с современными школьными сообществами. Именно умение распознавать формирующиеся сообщества и эффективно использовать их воспитательный ресурс становится важнейшим профессиональным качеством современного учителя.

Школа как образовательная организация создает условия для формирования множества сообществ. Для систематизации многообразия школьных объединений в данной работе применяется классификация – научный метод, позволяющий распределить объекты по группам (классам) на основании общих существенных признаков. Наиболее распространенными основаниями деления являются:

1. По числу участников:

- малые сообщества (до 5 человек);
- средние сообщества (от 12 до 30 человек);
- большие сообщества (более 30 человек).

2. По форме взаимодействия:

- контактные сообщества (физическое присутствие);
- виртуальные сообщества (использование цифровых инструментов).

3. По срокам существования:

- разовые сообщества (создаются временно);
- кратковременные сообщества (несколько недель / месяцев);
- долговременные сообщества (продолжительностью более года).

4. По уровню формализации:

- формализованные сообщества: создаются администрацией школы или специально назначенной группой, имеют четкую структуру, иерархию и регламентируемые обязанности;

- неформализованные сообщества: возникают стихийно, спонтанно, без заранее установленных правил и ограничений, основаны на добровольных отношениях и личной инициативе участников.

5. По основной задаче или направлению деятельности:

- образовательно-познавательные сообщества направлены на углубленное изучение предметов и расширение кругозора (онлайн-сообщество «Любители классической

музыки», встречи клуба читателей в библиотеке);

- творческие сообщества занимаются развитием творческих способностей, художественных талантов (художественные мастерские, онлайн-сообщество «Рисуем по шагам»);
- спортивные сообщества посвящены физической подготовке и соревнованиям (болельщики футбольного клуба, клуб любителей ходьбы);
- социально значимые сообщества нацелены на выполнение общественно полезных проектов (онлайн-сообщество «Поделись», экологические инициативы).

6. По характеру внутренних отношений:

- кооперативные сообщества построены на принципе сотрудничества, поддержке и взаимовыручке, часто функционируют на горизонтальном уровне;
- авторитарные сообщества возглавляются лидером, принимающим большинство решений, действуют на вертикальном управлении, зачастую жестко регулируются правилами и обязанностями;
- партнерские сообщества строятся на равноправных отношениях, где каждый участник вносит вклад в общее дело и принимает равнозначные права и обязанности.

7. По возрастному составу участников:

- однородные сообщества состоят из ребят одной возрастной категории (детская секция плавания, группа на курсах по подготовке к ОГЭ);
- разновозрастные сообщества включают детей разных возрастов, что позволяет старшим участникам передавать опыт и помогать младшим развиваться (семейные клубы, менторские программы).

8. По динамике изменений:

- линейные сообщества: четкая иерархия, роли распределены жестко и предсказуемо, медленные изменения и низкая адаптация к внешним условиям;
- динамичные: участники обладают большими возможностями для инициативы и влияния на процессы, высокая скорость адаптации к изменениям внешней среды.

9. По характеру влияния на членов сообщества:

- конструктивные сообщества оказывают положительное воздействие на личностное развитие, способствуют социализации, формированию полезных навыков и качеств, повышению самооценки и уверенности в себе;
- нейтральные сообщества практически не оказывают значимого влияния на развитие личности, выступают скорее площадкой для общения и досуга, не стимулируя ни положительные, ни отрицательные изменения;
- деструктивные сообщества негативно влияют на личность, провоцируя асоциальное поведение, зависимость, снижение мотивации к саморазвитию, возникновение психологических проблем и вовлечение в противоправные действия.

Определение класса сообщества по разным основаниям помогает педагогу составить план по развитию и определить стратегию организации деятельности сообщества, а также на административном уровне позволяет составить подробную карту школьных сообществ, чтобы лучше понимать их природу и специфику влияния на обучающихся.

Для эффективного проектирования деятельности школьного сообщества важно четко сформулировать цели и задачи, учитывая особенности каждого вида объединения, поэтому необходимо ответить на ряд вопросов:

1. Зачем нужно сообщество?
2. Для кого функционирует сообщество?
3. Что важно для участников сообщества?
4. Что будет говорить об успехе сообщества?
5. Как сообщество самовыражается?
6. Как участники вступают в сообщество?
7. Какие ритуалы происходят в сообществе регулярно?
8. Какой опыт разделяют участники?

9. Какой контент имеет ценность для участников?
10. Как участники выходят из сообщества?
11. Какие существуют правила в сообществе?
12. Кто управляет сообществом?
13. Кто принимает решения?
14. Какие каналы используются в сообществах для коммуникации?

Ответы на эти вопросы позволяют не упустить из виду ни один из ключевых элементов сообщества, а также помогают обеспечить эффективность и устойчивость сообщества.

В целях изучения мнения школьников о роли сообществ в их жизни, а также выявления основных характеристик и условий взаимодействия внутри сообщества было проведено анкетирование. В опросе приняли участие 124 учащихся 7–11 классов школ города Омска. Инструментарий исследования включал восемь вопросов, направленных на диагностику следующих аспектов:

- особенности восприятия школьного сообщества;
- степень вовлеченности в школьные объединения;
- ведущие мотивы участия;
- оценка влияния сообществ на личность и учебную деятельность.

Анализ полученных данных позволил выявить ряд значимых тенденций. Участие школьников в разных сообществах демонстрирует важную особенность: многие вовлечены сразу в несколько групп, что подчеркивает кросс-функциональный характер их активности и пересекающиеся интересы. Такое многообразие оказывает значительное влияние на личностное развитие: улучшается уровень коммуникации (об этом сообщили 36% респондентов), повышается самооценка (так отметили 32% человек), развиваются творческие способности (эту тенденцию подтвердили 28% участников). Данные показатели позволяют сделать ключевой вывод о том, что сообщества служат важной образовательной средой, стимулируя не только предметные успехи, но и личностный рост. Более того, исследование выявило дополнительное преимущество – наличие положительного влияния на академическую успеваемость, которое обусловлено развитием необходимых умений и способности действовать в неопределенной ситуации.

Характеристика изучаемых сообществ показывает их многофункциональность: они сочетают спортивные, творческие, социальные и интеллектуальные направления, предлагая участникам широкие возможности для самореализации. Важнейшей чертой является ориентация на социальную интеграцию и командную работу, что создает условия для интенсивного межличностного взаимодействия. Развитие носит преимущественно личностный характер, выходя далеко за пределы стандартных учебных предметов и ставя перед участниками новые цели.

Отдельно подчеркнем гибкую структуру участия, позволяющую каждому школьнику входить сразу в несколько сообществ, развивая собственные компетенции и находя поддержку среди единомышленников. Эмоциональная составляющая также играет значительную роль: ощущение принадлежности к группе и чувство взаимоподдержки высоко ценятся школьниками.

Наконец, важным показателем эффективности сообществ становится их практико-ориентированная направленность: реальные соревнования, конкурсы и проекты определяют успех каждого участника и укрепляют уверенность в собственных силах. Таким образом, сообщества обеспечивают целостную развивающую среду, формируя необходимые жизненные навыки и положительно воздействуя на общий образовательный процесс.

Следует отметить, что представленные примеры отражают преимущественно конструктивные формы социальных объединений. Вместе с тем нельзя игнорировать существование деструктивных сообществ, оказывающих негативное влияние на развитие личности ребенка. Педагогу важно обладать компетенциями, позволяющими своевре-

менно диагностировать характер воздействия тех или иных групповых образований на воспитанников. Более того, важной задачей образования становится обучение детей навыкам критического осмысления социального окружения, способности самостоятельно оценивать риски, исходящие от негативного влияния групп сверстников, и принятия осознанных решений относительно выхода из нежелательных ассоциаций.

Исследование сообществ в современной образовательной практике открывает перспективы для повышения качества образовательного процесса и улучшения социальной адаптации обучающихся. Определение различных классов сообществ позволяет создать эффективную стратегию взаимодействия, учитывающую индивидуальные особенности учащихся и педагогов. Это особенно актуально в эпоху цифровизации и глобализации, когда традиционные методы воспитания требуют модернизации и переосмысления.

Проведенное исследование показало значительную роль школьных сообществ в воспитательном процессе. Установлено, что участие в школьных сообществах повышает социальную активность, улучшает самооценку и расширяет творческие способности молодых людей. Результаты анкетирования подтвердили ключевую роль воспитывающей среды, формируемой различными видами школьных объединений. Выделены конкретные характеристики эффективного воспитывающего сообщества, которое основывается на сотрудничестве взрослых и детей, высокой мотивации и заинтересованности в совместном творчестве и познании. Определены подходы к классификации школьных сообществ, включая классы по численности, форме взаимодействия, срокам существования, уровню формализации, направленности деятельности и внутренним отношениям.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой специализированных методик диагностики и мониторинга функционирования школьных сообществ, созданием рекомендаций по оптимизации управленческих процессов в школах, внедрением инновационных технологий в работу воспитательных структур и подготовкой кадров, обладающих необходимыми компетенциями для работы с современными школьными сообществами.

Список литературы

1. Бадич В.В. К вопросу о соотношении понятий «коллектив» и «сообщество» в воспитательной практике современной школы // Горизонты образования: материалы VI Международной научно-практической конференции, ориентированной на обсуждение приоритетов Стратегии развития образования РФ на период до 2036 г. с перспективой до 2040 г, Омск, 17–19 апреля 2025 года. Омск, 2025. С. 154–156.
2. Байбородова Л.В. Детско-взрослые сообщества в сельской школе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. №2(42). С. 178–184.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. 1930–1998. М., 1996.
4. Меликян А.Р., Пронькина И.Л. Феномен «школьного сообщества»: границы, возможности, траектория развития // Образовательная политика. 2022. №4(92). С. 66–76.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Российская академия наук. Институт русского языка имени В.В. Виноградова. М., 2006.
6. Панасюк В.П. Создание и функционирование разновозрастных сообществ как феномена неформального образования // ЧиО. 2013. №1(34). С. 17–20.
7. Рублева Ю.Ю. Формирование обучающихся сообществ как педагогическая проблема. [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. №2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN216.pdf?ysclid=mpjjh0bpun103946083> (дата обращения: 10.10.2025).
8. Титова Н.И., Карнацкая А.А. Предпосылки к возникновению детского сообщества в среднем дошкольном возрасте: [опыт работы д/с №2685, Москва] // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2013. №2. С. 74–79.
9. Ушатикова И.И., Хузин А.Г. Факторы формирования эффективных взаимоотношений педагогов и учащихся в современной школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. №2. С. 153–157.

10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года (с изменениями от 29.12.2025 года). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru>. (дата обращения: 10.01.2026).
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.
12. EduTech. Образовательные сообщества: кому и зачем нужны комьюнити? Сбер Университет. М., 2022.
13. Hillery G. Definitions of Community: Areas of Agreement // Rural Sociology. 1955. №20. P. 111–123.

* * *

1. Badich V.V. K voprosu o sootnoshenii ponyatiy «kollektiv» i «soobshchestvo» v vospitatel'noj praktike sovremennoj shkoly // Gorizonty obrazovaniya: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, orientirovannoy na obsuzhdenie prioritetov Strategii razvitiya obrazovaniya RF na period do 2036 g. s perspektivoy do 2040 g, Omsk, 17–19 aprelya 2025 goda. Omsk, 2025. S. 154–156.
2. Bajborodova L.V. Detsko-vzroslye soobshchestva v sel'skoj shkole // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2022. №2(42). S. 178–184.
3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. 1930–1998. M., 1996.
4. Melikyan A.R., Pron'kina I.L. Fenomen «shkol'nogo soobshchestva»: granicy, vozmozhnosti, traektoriya razvitiya // Obrazovatel'naya politika. 2022. №4(92). S. 66–76.
5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. Rossijskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka imeni V.V. Vinogradova. M., 2006.
6. Panasyuk V.P. Sozdanie i funkcionirovanie raznovozrastnyh soobshchestv kak fenomena neformal'nogo obrazovaniya // ChiO. 2013. №1(34). S. 17–20.
7. Rubleva Yu.Yu. Formirovanie obuchayushchihsya soobshchestv kak pedagogicheskaya problema. [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2016. №2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN216.pdf?ysclid=mpjjh0bpun103946083> (data obrashcheniya: 10.10.2025).
8. Titova N.I., Karnackaya A.A. Predposylki k vzniknoveniyu detskogo soobshchestva v srednem doskol'nom vozraste: [opyt raboty d/s №2685, Moskva] // Upravlenie doskol'nym obrazovatel'nym uchrezhdeniem. 2013. №2. S. 74–79.
9. Ushatikova I.I., Huzin A.G. Faktory formirovaniya effektivnyh vzaimootnoshenij pedagogov i uchashchihsya v sovremennoj shkole // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2020. №2. S. 153–157.
10. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» №273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda (s izmeneniyami ot 29.12.2025 goda). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.consultant.ru>. (data obrashcheniya: 10.01.2026).
11. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M., 2001.
12. EduTech. Obrazovatel'nye soobshchestva: кому и зачем нужны ком'юнити? Cber Universitet. M., 2022.



School communities: essence, markers and classification

The specific character of modern school communities and evaluation of their influence on the education of schoolchildren are studied. On the basis of theoretical analysis and questionnaire of students the definition and characteristics of the concept “school communities” are given, their classification is presented. The obtained conclusions are focused on the teachers who are interested in the development of school communities and the increase of effectiveness of educational work.

Keywords: *school community, education, schoolchildren, classification, educational environment, cooperation.*

(Статья поступила в редакцию 16.02.2026)

Г.А. КРИВОШЕЕНКО

Волгоград

**«РАССКАЗЫ ПО ИСТОРИИ СССР» И ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ
СОВЕТСКИХ ШКОЛЬНИКОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНИКОВ
1976 И 1990 ГОДОВ ИЗДАНИЯ**

Рассматривается, как изменения в содержании разных изданий школьного учебника «Рассказы по истории СССР» повлияли на историческую память учащихся. Показано, что конструирование исторической памяти происходило под влиянием политических трансформаций советского общества.



Ключевые слова: *рассказы по истории СССР, советский школьный учебник, историческая память, образы прошлого, социокультурная идентичность.*

Историческая память играет ключевую роль в формировании социокультурной идентичности подрастающих поколений. Целенаправленно и систематически она начинает закладываться в сознание детей в начальной и средней школе. Этот процесс организуется, прежде всего, на уроках истории, на которых школьники знакомятся с событиями и героями отечественной истории, приобретаемыми для социокультурной общности символическое значение. В СССР с середины 1930-х гг. ключевые даты, процессы и персонажи прошлого фиксировались в школьных учебниках для младших классов средней школы. Сравнительный анализ их содержания позволяет утверждать, что на отбор авторами важнейших событий отечественной истории и их оценки, выбор «героев» и «антигероев» влияли политическая конъюнктура, повороты в политике правящей партии.

Такое воздействие испытал на себе и учебник Т.С. Голубевой и Л.С. Геллерштейна, выдержавший с 1962 г. по 1990 г. шестнадцать изданий. **Целью** нашей работы является выявление изменений, которые происходили в исторической памяти учащихся, осваивавших отечественное прошлое по учебнику истории СССР, выходившему в разные моменты функционирования сложившегося социокультурного конструкта («развитого социализм»). Одно из изданий учебника было опубликовано в 1976 г., когда «реальный социализм» в Советском Союзе достиг своего апогея, а другое – в 1990 г., когда данный социокультурный организм переживал свой закат.

Уточним, что нас интересуют изменения не в «историческом знании» школьников, а именно в «исторической памяти», транслировавшейся данным учебником. Последнее понятие отражает, как показывает С.Г. Новиков, *«репрезентацию»* событий минувшего». Историческая память «служит» не столько «науке о прошлом», сколько запросам «настоящего момента», сплочению общности на основе общей исторической судьбы» [5]. Она, поясняет ученый, выполняет «три важнейшие функции: обоснования социокультурной инаковости, воспроизводства общности как уникального и неповторимого феномена, вынесения оценок степени соответствия позиции индивида нормативным для общности взглядам на прошлое, настоящее и будущее» [6].

Для выяснения того, как на содержание исторической памяти влияла «актуальная политическая повестка», мы прибегли к помощи контент-анализа [3; 4]. Его применение позволило объективно оценить содержание вышеназванных изданий совет-

ского учебника отечественной истории, а также помогло выявить происходившие в нем изменения.

Учебник 1976 года вышел в разгар эпохи «брежневского застоя», когда окончательно была свернута политика «хрущевской оттепели». Однако руководство Советского Союза не собиралось полностью отрицать результаты «десталинизации» и возвращаться к практикам 1940 – начала 1950-х годов. Скорее наблюдалась попытка сгладить и замолчать наиболее острые и противоречивые моменты советской истории. При этом критика «культа личности», которая, начиная с XX съезда КПСС, была мейнстримом обсуждений прошлого советского общества, все чаще начинала восприниматься как попытка клеветы на социалистический строй. Все эти процессы не обошли стороной школьное историческое образование.

Авторы учебника 1976 года выделили в историческом развитии отечественного общества несколько ключевых этапов: формирование Древнерусского государства; «Россия при крепостнических порядках»; «Россия при капиталистических порядках»; Октябрьская революция и Гражданская война; строительство социализма в СССР; Великая Отечественная война; «Советские люди строят коммунизм» [1, с. 223–224].

Период создания Древнерусского государства трактовался в учебнике через призму борьбы правящего класса с угнетенными массами. «Воспоминания» о генезисе государственности у восточных славян формировались у школьников в русле «классового подхода» к истории, в рамках которого «верхи» оценивались однозначно негативно, а «низы» – позитивно. Князь и его дружина представлялись школьникам в качестве социальных паразитов, которые жили за счет угнетения ремесленников и крестьян. Православная церковь оценивалась как служанка правящего класса. Так, на странице учебника, которая рассказывала о Софийском соборе в Киеве, авторы книги утверждали, что церковь и священнослужители помогали властям держать простых людей в повиновении. Ученые утверждали: священники говорили простым людям, что «бог разделил людей на бедных и богатых, знатных и простых. Противиться этому значит идти против бога, который жестоко накажет за непокорность» [1, с. 12–16]. «Архитектура воспоминаний» о прошлом выстраивалась у четвероклассников на «платформе» формационной теории общественного развития. Иными словами, «историческая память» структурировалась по «содержательным блокам», разделяемым переходом от одной формации к другой (от феодализма к капитализму и от капитализма к коммунизму / с его первой фазой социализмом / соответственно). При этом «классовый подход» и «формационная теория» сочетались создателями учебника с «государственничеством» – концептом, согласно которому именно государство является ключевым субъектом истории. В частности, в учебнике подчеркивалось, что без процесса политической централизации невозможно было бы разгромить татар на Куликовском поле и, в конечном счете, сбросить «монголо-татарское» иго [Там же, с. 30].

Впрочем, признание позитивной роли государства в отражении иноземных врагов не отменяло того, что в российском государстве, по мнению авторов учебника, царила социальная несправедливость. Они сделали сюжет «угнетения трудящихся» и их «классовой борьбы» ключевыми для всей дореволюционной эпохи отечественной истории. Учебники доносили до школьников сведения об угнетении трудящихся и жестокости, царившей в царской России, и, как следствие, «представления о справедливости классовой борьбы рабочих и крестьян» [7, с. 88]. Одновременно авторы подчеркивали талант простого народа и его стремление к лучшей жизни. Образы Ивана Федорова, Семена Дежнева, Ерофея Хабарова и Михаила Ломоносова делали эту мысль запоминающейся и убедительной. При выделении отличительной особенности «простого человека» указывалось на его храбрость и любовь к Родине. Героями рассказа об Отечественной войне 1812 г. стали Василиса Кожина, Герасим Курин и Ермолай Четверта-

ков – «плоть от плоти» трудового народа [1, с. 73–79]. Аналогичная ситуация была с темой отмены крепостного права в России. В исторической памяти детей должна была закреплиться негативная оценка реформы. В учебнике было прямо написано, что крестьян «освободили, ограбив их до последней нитки» [1, с. 88].

При описании параграфов, посвященных Октябрьской революции, Гражданской войне, строительству социализма в межвоенный период, Великой Отечественной войне и послевоенному восстановлению, авторы стремились подчеркнуть героическую борьбу коммунистической партии и ее рядовых членов, всех, кто сочувствовал делу построения социализма. Этот учебный материал носил достаточно яркий, но при этом крайне идеологизированный характер, который был более всего подвержен изменениям в разных изданиях учебника.

При изучении событий Великой Русской революции 1917–1920 гг. в исторической памяти школьников фиксировался положительный образ В.И. Ленина. В издании учебника 1976 года личности вождя большевизма были посвящены два параграфа, которые, описывая его краткую биографию, акцентировали внимание на его революционной деятельности [Там же, с. 102–108]. В этом издании образ вождя в «воспоминаниях» школьников помещался в окружении его соратников: Ф.Э. Дзержинского, М.И. Калинина, С.М. Кирова, Я.И. Свердлова, М.В. Фрунзе и, конечно же, И.В. Сталина [Там же, с. 115]. Последнего авторы учебника упоминали несколько раз, однако не стремились однозначно оценить его деятельность. Характерно, что в издании учебника 1990 года менялся список соратников В.И. Ленина. Из текста убиралось имя И.В. Сталина, зато добавлялись имена П.Е. Дыбенко и В.А. Антонова-Овсеенко [2, с. 127–128]. Характерно то, что оба этих человека стали жертвами «Большого террора» 1937–1938 годов. В условиях Перестройки, когда начали заполняться «белые пятна истории», в учебник был добавлен фрагмент воспоминания Антонова-Овсеенко о штурме Зимнего дворца [Там же, с. 130].

Гражданская война в учебниках была представлена исключительно с классовых позиций, с участием двух сторон «красных» и «белых». «Красные» – это рабочие, солдаты, матросы, бедные крестьяне, которыми руководили большевики. «Белые» – помещики, капиталисты, офицеры, иностранные интервенты. Текст учебников при этом формировал у школьников «воспоминание» о героических подвигах красных командиров. В обоих изданиях был представлен яркий образ В.И. Чапаева [1, с. 131–132; 2, с. 142–143]. В учебниках ему было посвящено несколько абзацев, представляющих его героем и защитником трудящихся. Образ Чапаева создавал представление у школьников о том, как простой человек из самых низов смог стать выдающимся красным командиром и побороться за идеалы революции и социализма. В.И. Чапаев стал в учебнике символом справедливости и мужества, что способствовало формированию коллективной памяти о героизме и жертвах, принесенных во имя коммунистического будущего.

При общей положительной оценке роли «красных» в Гражданской войне в изданиях 1976 и 1990 года обнаруживаются различия в трактовке отдельных ее эпизодов. Так, в издании 1976 года про войну Советской России с Польшей рассказано лишь в двух предложениях, формировавших у школьников необходимые «воспоминания» о победе над «белополяками» как заключительном событии Гражданской войны и борьбы с интервенцией [1, с. 138]. В учебнике 1990 года эти события были представлены более развернуто и связаны с личностью М.Н. Тухачевского (бывшего, подобно П.Е. Дыбенко и В.А. Антонову-Овсеенко, жертвой «сталинского террора»). В тексте отмечались его заслуги в боях против Польши [2, с. 146]. Тем не менее в обоих изданиях конфликт с Польшей представлен как победа Красной армии, которой, как мы понимаем, не было. О «Варшавской катастрофе» 1920 года (отступлении Красной Армии) оба издания учебника не упоминали. Вместе с тем, «перестроечное издание» учебника кри-

тиковало И.В. Сталина и К.Е. Ворошилова за то, что они проводили неправильную политику в отношении военспецов в Царицыне. Авторы даже упомянули о том, что была создана комиссия, которая отозвала их с фронта в Москву. Отдельной сноской в учебнике упоминался факт о том, что члены этой комиссии стали жертвами политических репрессий в 1930-е годы [Там же, с. 138–139].

В обоих изданиях учебника освещался вопрос восстановления народного хозяйства и промышленности после Гражданской войны. Однако акценты были расставлены разные. В издании 1976 г. целый параграф был посвящен коммунистическим субботникам (подробному описанию того, как рабочие и служащие добровольно выходили в выходной день на дополнительные работы) [1, с. 139–141]. Данный сюжет формировал у школьников не только позитивные «воспоминания» о безвозмездном труде предков во имя общего блага, но и активную гражданскую позицию. В издании же 1990 г. («перестроечном») вместо субботников школьникам предлагалось изучить политику НЭПа. Дело в том, что в это время в Советском Союзе принимались законы, разрешающие предпринимательскую деятельность. Названный исторический сюжет призван был создать положительное отношение к частной торговле. Политика НЭПа в учебнике 1990 года описывалась достаточно подробно. В тексте отмечалось, что это был один из способов создать мощную промышленность и коллективное сельское хозяйство. В то же время признавалось, что данный путь был очень долгим и поэтому у руководства страны возник план ускоренной индустриализации. В исторической памяти школьников закреплялось следующее представление о данной политике: В.И. Ленин, А.И. Рыков и Ф.Э. Дзержинский считали, что нельзя проводить индустриализацию за счет разорения деревни, однако верх взяла линия И.В. Сталина (по мнению авторов, было очень «заманчиво» построить социализм в короткий срок) [2, с. 162–163]. Они обращали внимание школьников: ленинский план не предполагал насильственных действий; крестьяне объединялись в кооперативы и товарищества, брали у государства кредиты и покупали на них сельскохозяйственные инструменты и семена; государству же крестьяне платили денежный продналог.

В обоих изданиях ключевым моментом советской истории представлялись годы первых пятилеток, индустриализации страны и коллективизации сельского хозяйства. В издании учебника 1976 г. эти процессы рассматривались как однозначно положительные. Детям объяснялось, почему Советскому Союзу нужно было строить фабрики, заводы, шахты и электростанции. Приводились в пример крупные стройки того времени: Днепрогэс, Магнитогорский комбинат, Комсомольск-на-Амуре, Турксиб. Отдельным пунктом «воспоминаний» о «социалистических преобразованиях» становилась «социалистическая реконструкция» Москвы. Она включала в себя строительство новых жилых районов, заводов (ЗИЛ), метро, канала Москва-Волга, а также создание новых троллейбусных и автобусных маршрутов. В учебнике присутствовали фотографии старой дореволюционной Москвы, наряду с современными на тот момент снимками. Учащимся предлагалось сравнить, как изменился облик города в течение первых пятилеток [1, с. 149–156]. В учебнике за 1990 г. данный материал приобрел новые черты. В частности, освещалась роль зарубежных специалистов, которые помогали проводить индустриализацию в СССР [2, с. 165–166]. Была добавлена также информация об ошибках во время проведения индустриализации. Так, в параграфе, посвященном реконструкции Москвы, наряду с положительными моментами отмечалось, что в это время проводилась политика преследования религиозных деятелей, по всей стране шла активная борьба с религией, в результате которой только в одной Москве было уничтожено более 500 церквей, среди них был и Храм Христа Спасителя [Там же, с. 175–176]. Подобный акцент был вовсе не случайным. В 1988 году в СССР праздновалось 1000-летие Крещения Руси, поэтому в учебнике 1990 г. было

уделено внимание русскому православию. Наблюдалась попытка отразить преследования церкви в 1920–1930-е годы. В результате этого в отличие от более раннего издания 1976 г. в учебник шестнадцатого издания 1990 г. был включен материал о репрессиях в отношении верующих.

Чтобы оставить в исторической памяти школьников позитивные «воспоминания» о коллективизации, авторы учебника использовали художественные зарисовки и красочные рассказы. Их сюжеты были достаточно просты. Например, рассказывалось, что для агитации крестьян к вступлению в колхоз ленинская партия присылала в деревню рабочего-комсомольца. Он объяснял сельчанам, что такое колхоз, зачем им нужна кооперация своих трудовых усилий и как они дальше будут жить и трудиться. Текст учебника при этом формировал у школьников «воспоминание» о коллективизации сельского хозяйства как о важном моменте «классовой борьбы», в процессе которой преодолевалось сопротивление кулаков. Авторы учебника приводили примеры партийных активистов и пионеров, которые пострадали от зажиточных крестьян (самые хрестоматийные из них – тракторист Петр Дьяков и пионер Павлик Морозов), поэтому, поясняли авторы, к кулакам и применялись суровые меры: их выселяли, отнимали имущество [1, с. 157–160].

Однако в учебнике 1990 г. издания материал по коллективизации приобрел новые нюансы. В нем отмечалось, что коллективизация была не единственным вариантом для получения средств на индустриализацию. Ленинский план, поясняли авторы учебника, не предполагал насильственных действий. В результате отказа от «ленинского курса» в области коллективизации сельского хозяйства, узнавали школьники, как раз и произошло выселение огромного числа людей в малопригодные для жизни регионы. Следствием данной политики, констатировали создатели учебника, стал масштабный голод 1932–1933 годов, который унес миллионы человеческих жизней [2, с. 176–178]. Таким образом, коллективизация сельского хозяйства перестала подаваться учащимся как безусловная победа советской власти. Учебник 1990 г. на примере данной темы помогал школьникам развивать историческое мышление и рефлексировать события.

Наиболее важной темой в учебниках 1976 и 1990 гг. являлась Великая Отечественная война 1941–1945 годов. При этом в разных изданиях книги обнаруживаются различия в трактовке отдельных сюжетов. В издании 1976 г. неудачи Красной армии в начале войны объяснялись тем, что вся Европа была поставлена под контроль нацистской Германией и работала на ее военную промышленность [1, с. 166]. В учебнике 1990 года основную вину за тяжелые поражения Красной армии в 1941 году авторы возлагают уже на И.В. Сталина. В тексте прямо было написано, что он не слушал сообщений советских разведчиков, среди которых был Рихард Зорге. Люди, которые пытались предупредить Сталина, подвергались репрессиям. Лидера большевизма обвиняли в том, что он не сумел подготовить страну к войне: проводил репрессии в отношении инженеров (Туполев и Королев), а также против талантливых советских военачальников (Тухачевский, Блюхер, Егоров и др.). Историческая память должна была акцентировать внимания детей на следующих исторических эпизодах: было уничтожено несколько десятков тысяч кадровых офицеров, проводилась «бездарная» кадровая политика накануне начала войны [2, с. 191–192]. Тем не менее трактовка ряда тем в обоих изданиях оставалась неизменной. В качестве примера этого можно привести красочное описание основных сражений Великой Отечественной войны, среди них: битва под Москвой, блокада Ленинграда, Сталинградская битва, Курская операция, освобождение Европы, взятие Берлина. Общим сюжетом для учебников оставалась также борьба советских партизан в тылу врага.

Особое место в исторической памяти школьников отводилось «воспоминаниям» о пионерах-героях, которые сражались против оккупантов. Имена Лени Голикова,

Зины Портновой, Марата Казея и Вали Котика становились для читателей учебника символами жертвенности во имя своей страны [1, с. 185–187; 2, с. 212].

Заключительные главы учебника «Рассказы по истории СССР» 1976 года были посвящены послевоенному восстановлению народного хозяйства, строительству коммунизма и достижениям советского народа после войны. При этом в издании учебника времен «застоя» авторы делали акцент на роли Коммунистической партии Советского Союза. Материал подавался ученикам в апологетическом тоне: перечислялись достижения советского народа, которые он достиг под «мудрым руководством» КПСС. В тексте учебника приводились краткие тезисы выступлений партийных лидеров на съездах [1, с. 217–220]. В противоположность изданию 1976 г., в издании 1990 года акцент был смещен на мирные инициативы СССР. Авторы обращали внимание детей на деятельность СЭВ (Совета Экономической Взаимопомощи) и на межгосударственные контакты между членами этого объединения в сфере науки, культуры, экономики и политики. В учебнике транслировались призывы к народам мира осознать опасность ядерного оружия и начать масштабное разоружение, чтобы люди сосредоточились на улучшении условий жизни, а не на разрушительных войнах. Используя в качестве примера Саманту Смит, авторы учебника показывали: к этой борьбе подключились даже дети. У школьников формировалось представление о том, что Советский Союз – это мирное государство, выступающее за сотрудничество между разными странами и народами [2, с. 252–255].

Исходя из вышесказанного, зафиксируем следующее. Оба издания учебника (1976 и 1990 гг.) отражали в трактовке прошлого сложившиеся идеологические клише и акцентировали внимание школьников на актуальных для современности исторических сюжетах. Учебник, появившийся на свет в период «застоя» (а на самом деле, в момент апогея «реального социализма»), обнаруживал проблемы в историческом прошлом лишь дореволюционной эпохи. Что касается исторической памяти школьников о советском периоде развития отечественного общества, то данной редакцией учебника в нее вносились воспоминания лишь о свершениях трудящихся, которые достигались, несмотря на сопротивление внутреннего и внешнего врага. Учебник же, изданный в 1990 г. (в соответствии с «актуальной политической повесткой»), делал историческую память о советской эпохе более сложной, выделяя в «социалистическом прошлом» те моменты, которые нуждались в критическом отношении.

Список литературы

1. Голубева Т.С. Геллерштейн Л.С. Рассказы по истории СССР для 4 класса: учебная книга. М., 1976.
2. Голубева Т.С. Геллерштейн Л.С. Рассказы по истории СССР для 5 класса: учебник для 5 классов средней школы. М., 1990.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для вузов. М., 2007.
4. Литвинова В.Ю. Методология разработки методик контент-анализа и сферы его применения в педагогической диагностике // Известия ЮФУ. Технические науки. 2006. №9-2. С. 131–134.
5. Новиков С.Г. Историческое знание и историческая память – Сцилла и Харибда школьного исторического образования. [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. 2026. Т. 14. №1. URL: <https://i1121.petrus.ru/journal/article.php?id=11705&ysclid=mpiwilevi169751368> (дата обращения: 13.02.2026).
6. Новиков С.Г. Формирование исторической памяти россиян: непрерывный процесс воспроизводства социокультурной инаковости. [Электронный ресурс] // Непрерывное образова-

ние: XXI век. 2024. №2(46). URL: <https://sciup.org/formirovanie-istoricheskoy-pamjati-rossijan-nepreryvnyj-process-vosproizvodstva-147243766?ysclid=mpiwzerlco42544977> (дата обращения: 13.02.2026).

7. Новиков С.Г., Кривошеенко Г.А. Формирование исторической памяти советских четвероклассников на уроках истории (1960–1970-е годы) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №3(196). С. 87–91.

* * *

1. Golubeva T.S. Gellershtejn L.S. Rasskazy po istorii SSSR dlya 4 klassa: uchebnaya kniga. M., 1976.

2. Golubeva T.S. Gellershtejn L.S. Rasskazy po istorii SSSR dlya 5 klassa: uchebnik dlya 5 klassov srednej shkoly. M., 1990.

3. Zagvyazinskij V.I., Atahanov R. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya: uchebnoe posobie dlya vuzov. M., 2007.

4. Litvinova V.Yu. Metodologiya razrabotki metodik kontent-analiza i sfery ego primeneniya v pedagogicheskoy diagnostike // Izvestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki. 2006. №9-2. S. 131–134.

5. Novikov S.G. Istoricheskoe znanie i istoricheskaya pamyat' – Scilla i Haribda shkol'nogo istoricheskogo obrazovaniya. [Elektronnyj resurs] // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2026. T. 14. №1. URL: <https://il21.petsu.ru/journal/article.php?id=11705&ysclid=mpiwwilevi169751368> (data obrashcheniya: 13.02.2026).

6. Novikov S.G. Formirovanie istoricheskoy pamyati rossijan: nepreryvnyj process vosproizvodstva sociokul'turnoj inakovosti. [Elektronnyj resurs] // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2024. №2(46). URL: <https://sciup.org/formirovanie-istoricheskoy-pamjati-rossijan-nepreryvnyj-process-vosproizvodstva-147243766?ysclid=mpiwzerlco42544977> (data obrashcheniya: 13.02.2026).

7. Novikov S.G., Krivosheenko G.A. Formirovanie istoricheskoy pamyati sovetskih chetveroklassnikov na urokah istorii (1960–1970-e gody) // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №3(196). S. 87–91.



***“The stories of the History of the USSR” and the historical memory
of the Soviet schoolchildren: the comparative analysis
of textbooks of 1976 and 1990s***

The changes in the content of different publications of school textbooks “The stories of the History of the USSR”, having influenced the historical memory of students, are considered. It is shown that the construction of historical memory was under the influence of political transformations of Soviet society.

Keywords: *stories of history of the USSR, Soviet school textbook, historical memory, images of the past, sociocultural identity.*

(Статья поступила в редакцию 27.04.2026)

РОДИТЕЛЬСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ ДЕТСКОГО БАНКИНГА КАК ИНСТРУМЕНТА РАЗВИТИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Определены сущностные характеристики детского банкинга как услуги, предоставляющей несовершеннолетним доступ к определенным банковским продуктам, а также обозначены перспективные векторы развития детского банкинга в России. В ходе онлайн-анкетирования родителей дошкольников, направленного на выявление актуальности детского банкинга, установлено, что 66,7% респондентов положительно относятся к открытию детского счета.



Ключевые слова: детский банкинг, дошкольник, родительский контроль, цифровые платежи, опрос родителей.

Важной особенностью российских детей сегодня является раннее вовлечение в экономические процессы. В Федеральной образовательной программе дошкольного образования формированию финансовой грамотности дошкольников отведено особое значение. Через социально-коммуникативную образовательную область развития ребенка педагоги дошкольного образования раскрывают сложные финансово-экономические понятия, формируют бережное и рациональное отношение к окружающей действительности, прививают любовь и уважение к труду, знакомят с профессиями и их трудовой деятельностью [11]. Такая необходимость адаптации ребенка к взрослой «экономической» жизни обусловлена стремительным ростом экономических процессов в стране. Дети уже в дошкольном возрасте получают первые карманные деньги, которыми распоряжаются самостоятельно, а обучаясь в школе, активно используют электронные платежные системы и осуществляют покупки в интернете. Легкость, с которой дети осваивают цифровые деньги, предоставляет банкам возможность начать их знакомство с финансовыми продуктами и услугами задолго до момента получения своей первой заработной платы [2]. Исследования показывают, что именно среди молодежи сосредоточена значительная часть аудитории, активно пользующейся интернет-сервисами [3]. Это значит, что работа с детьми и подростками представляет собой одно из наиболее перспективных направлений для развития банковского сектора в России. Молодое поколение формирует обширную клиентскую базу как в рамках семейных отношений, так и в качестве самостоятельных пользователей. Банки видят в этом рынке стратегически важный ресурс для формирования долгосрочной лояльности потенциальных клиентов еще до достижения ими совершеннолетия. В современном обществе, где безналичные платежи становятся все более распространенными, традиционные формы передачи наличных средств постепенно уступают место электронным методам оплаты. Это связано с удобством использования банковских карт, которые позволяют детям самостоятельно совершать покупки, оплачивать услуги и контролировать свои расходы. Следовательно, вопросы развития детского банкинга являются актуальными уже с дошкольного возраста.

Концептуальный подход детского банкинга позволяет определить его как форму дистанционного банковского обслуживания, предоставляющую несовершеннолетнему доступ к определенному пакету финансовых услуг на основании соглашения между

банком и одним из родителей [7]. Иными словами, это оказание банком услуг, конечными потребителями которых выступают дети. Согласно определению Ф. Котлера, услуга – это любое действие или выгода, которую одна сторона может предложить другой. Производство услуг может быть связано или не связано с материальным товаром [8].

Важно отметить, что необходимость появления детских банковских карт обусловлена рядом факторов, среди которых ключевую роль играет практика выдачи родителями карманных денег своим детям. Во многих странах, таких как США, Великобритания и Германия, родители из среднего класса начинают прививать детям понятие денег, а также навыки накопления и разумных трат уже с 3–5 лет [9].

Современная жизнь немыслима без банковских приложений, а для детей, выросших в цифровую эпоху, они стали неотъемлемой частью реальности. Это позволяет рассматривать не просто отдельные детские карты, а детский банкинг как полноценное бизнес-направление, в центре которого находится цифровая составляющая. Отметим, что детский банкинг сегодня представляет собой многогранное явление. Для определения перспектив его дальнейшего развития важно понять, кто, помимо самих детей, проявляет к нему интерес и какие выгоды он может принести. В первую очередь, в развитии детского банкинга заинтересованы сами банки. Финансовый потенциал детей как будущих клиентов не так мал, как может показаться на первый взгляд.

Детский банкинг представляет собой совокупность финансовых инструментов и услуг, предназначенных для детей возрастом от 6 до 14 лет и их родителей, с целью организации расходов и накоплений. Этот спектр услуг включает следующее:

- *детские финансовые инструменты* – это, прежде всего, карта, оформленная на имя ребенка и привязанная к учетной записи родителя, а также накопительный счет, своего рода «копилка»;
- *мобильное приложение*, отдельное приложение для детей или адаптированная версия банковского приложения, отличающаяся дизайном, контентом и функционалом, ориентированным на юную аудиторию;
- *образовательно-развлекательный контент*, который доступен онлайн и офлайн, призван повысить уровень финансовой грамотности и стимулировать интерес к использованию банковскими продуктами.

Важно отметить, что обучение управлению финансами начинается задолго до получения карты, с интуитивно понятного, удобного и увлекательного мобильного приложения. Именно оно, по мнению большинства специалистов, является основополагающим элементом детского банкинга.

Детский банкинг, в основном, реализуется через дистанционное банковское обслуживание, где ребенок является пользователем услуг, а договор заключается с его родителем. Психологи рекомендуют начинать обучение финансовой грамотности с раннего возраста, используя банковские карты для выдачи карманных средств. Согласно действующему законодательству, дети от 6 до 14 лет могут самостоятельно совершать мелкие сделки и распоряжаться средствами, предоставленными родителями, при их согласии [4]. С 14 до 18 лет подростки имеют более широкие права, включая самостоятельное распоряжение полученными доходами, внесение вкладов и получение дебетовых карт, однако более крупные сделки требуют письменного согласия родителей.

Анкетирование родителей показало, что при открытии детской карты первостепенное значение для них имеют *контроль* с возможностью отслеживания местоположения ребенка, *удобство* управления картой и *безопасность* платежей. Контроль со стороны взрослых фокусируется на отслеживании транзакций в режиме реального времени, управлении категориями расходов и установке лимитов. Дополнительными преимуществами выступают возможность отключения опций по желанию родителей, использование различных каналов информирования о событиях и составление отчетов. Обеспе-

чение информационной безопасности – еще один аспект, вызывающий тревогу у родителей при оформлении детской карты. Несовершеннолетние клиенты представляют собой особую мишень для мошенников, так как более уязвимы перед предложениями о бесплатных подарках, требующих ввода данных банковской карты. Использование мошенниками искусственного интеллекта, подразумевающего выдачу себя как доверен-

Таблица 1

Предложения банковских компаний в вопросах детского банкинга

Наименование банка	Название карты	Обслуживание	Кешбек	Проценты на остаток	Накопительный счет
Центр-инвест	Детская карта	бесплатно	до 3%, до 30% у партнеров	до 10%	нет
ВТБ	Детская карта	бесплатно	до 8%, до 50% у партнеров	нет	до 16%
Альфа Банк	Детская карта	бесплатно	до 5%	нет	до 16%
Совкомбанк	Детский платежный стикер «Халвау»	бесплатно	до 5%	нет	нет
Т-Банк	Детская карта Junior	бесплатно	до 1%, до 30% у партнеров	нет	до 10%
Сбербанк России	Детская Сбер-Карта	бесплатно	до 1%, до 10% у партнеров	нет	нет
Дальневосточный банк	Детская мир «О'кей!»	бесплатно	до 30%	нет	нет
Хлынов	Светящаяся карта школьника МИР Привилегия	бесплатно	до 5%, до 35% у партнеров	нет	до 12,5%
Санкт-Петербург	СВОЯ карта	бесплатно	до 5%, до 30% у партнеров	нет	до 17 %
Примсоцбанк	Детская карта Super Karto4ka	бесплатно	до 1%	нет	нет
Московский кредитный банк	Детская карта	бесплатно	до 3%	нет	до 16,75%
Солид банк	ДетКа Детская супер-карта	бесплатно	до 10%	нет	нет
Кубань-Кредит	Детская карта	бесплатно	до 5%	нет	нет
Челиндбанк	Детская карта	бесплатно	до 5%	нет	нет
Банк Русский Стандарт	Детская карта	бесплатно	до 70% у партнеров	нет	нет
Челябинвест-банк	Детская карта	бесплатно	до 5%	нет	нет
Алмазэргиэн-банк	Карта юного жителя Якутии	бесплатно	до 1%, до 10% у партнеров	нет	нет
Ак Барс	Детская карта жителя	бесплатно	до 1%	нет	до 15%
Кредит Урал Банк	Школьная карта	бесплатно	до 5%	нет	нет
Прио-Внешторг банк	Единая цифровая карта «Детская»	бесплатно	до 1%	нет	нет

ного лица, а также технологий подделки голоса, представляет собой серьезные угрозы. Усиленные меры безопасности, такие как биометрия или удаленная блокировка аккаунта, являются значимым преимуществом. С точки зрения ребенка, детский банкинг способствует развитию таких важных качеств, как ответственность и самостоятельность. Он дает ощущение взрослости и причастности к современным трендам, а игровая составляющая приложений направлена на повышение финансовой грамотности и обучение управлению денежными средствами в доступной форме.

Финансовые учреждения сегодня разрабатывают специализированные продукты для несовершеннолетних, включая банковские карты, а также накопительные и сберегательные счета. Банковские карты постепенно вытесняют использование наличных денег в качестве карманных средств. Именно карта является тем продуктом, которым непосредственно пользуется ребенок. Необходимо выделить, что родители имеют возможность оформить дополнительную детскую карту, привязанную к их основному счету, с которого ребенок сможет совершать траты. Наиболее предпочтительным банком для оформления детской карты является тот, которым уже пользуются сами родители, обеспечивая тем самым комплексное удобство и безопасность для всей семьи.

Существуют различия в подходах компаний (исключительно со стороны поставщиков услуг, а не клиентов) к ведению детского банкинга, что может влиять на потребительский выбор. Среди таких различий следует отметить:

- доступность снятия наличных средств;
- возможность выпуска физического пластика (в отличие от сервиса, доступного только в мобильном приложении);
- стоимость ежемесячного обслуживания (вплоть до полного отсутствия платы);
- наличие и условия начисления бонусных программ;
- наличие или отсутствие кэшбека;
- функционал накопительных счетов («копилки») и процентные ставки по ним;
- скорость и способы оформления (онлайн или офлайн);
- разработка специализированных мобильных приложений для детей с уникальным, более ярким и адаптированным дизайном;
- интеграция элементов геймификации, таких как задания от родителей или внутриигровые «финансовые достижения»;
- включение образовательных материалов, ориентированных на юную аудиторию.

Сфера детского финансового обслуживания предлагает значительные плюсы как для юных пользователей, так и для их родителей. В таблице дана информация о некоторых банковских компаниях [5], которые предоставляют услуги оформления детской карты для юных потребителей (таб. 1).

Базовый набор функций для детских банковских предложений включает оплату покупок, открытие сберегательных счетов, получение кэшбека и процентов на остаток, а также доступ к онлайн-сервисам и мобильному приложению. Более продвинутые опции могут предусматривать бесконтактные платежи с помощью брелоков или браслетов, возможность самостоятельной установки лимитов, планирования бюджета и анализа расходов. Мотивационная составляющая, представленная в виде обучающих заданий с возможностью обмена бонусов на реальные вознаграждения, также способствует привлечению родителей к использованию детских банковских продуктов.

Внешний вид детских карт часто отличается от стандартных, поскольку яркий дизайн является наиболее важным фактором выбора ребенка. Так, Совкомбанк и Альфа-Банк предлагают карты с тематическим дизайном; Тинькофф Банк сотрудничает с популярными брендами, выпуская карты Junior с уникальным оформлением, например, с героями мультфильмов. Детская карта от Сбербанка существует в виртуальном формате, однако родители могут кастомизировать дизайн мобильного приложения.

С целью привлечения юных клиентов финансовые организации разрабатывают не только специализированные банковские продукты, но и активно используют нестандартные методы продвижения. Большой опыт в продвижении услуг детского банкинга накоплен зарубежными банками. Так, некоторые американские банки оборудуют специальные кассы для приема детских вкладов, оснащая их дополнительными сервисами для удобства юных клиентов. Для мотивации юных вкладчиков банки предлагают различные подарки: от наклеек-татуировок и загрузок мелодий (например, в U.S.Bancorp) до игрушек (в KeyBank) [6]. В рамках программы «DinoSaver» клиенты «KeyBank» получают в подарок игрушечных динозавров. Подросткам, открывающим текущий счет, предлагается миниатюрная модель iPod при первоначальном взносе всего от 10 долларов. Американский финансовый гигант «J.P. MorganChase» вручает подарочные карты на сумму до 25 долларов старшеклассникам и студентам, открывающим текущий счет, которые могут быть использованы в сети магазинов «Target». Турецкий «GarantiBank» в рамках программы «GarantiMinibank» выпускает для детей специальные карты с изображениями героев мультфильмов Disney, предоставляющие скидки в детских магазинах, бесплатное страхование от несчастных случаев и другие привилегии. Помимо очевидной выгоды для самих банков, развитие детского банкинга, на наш взгляд, имеет существенное общественное значение, способствуя повышению уровня финансовой грамотности населения и формированию более зрелой потребительской и социальной банковской культуры в обществе [1].

Российский банковский сектор, ориентированный на детей и подростков, демонстрирует два основных направления развития. Это выпуск специализированных банковских карт для детей и разработка онлайн-сервисов и мобильных приложений с функциями родительского контроля расходов и элементами финансового образования. Функционал этих приложений схож с аналогичными программами для взрослых: отображение информации о расходах, возможность осуществления переводов, постановка финансовых целей и накопление средств на отдельном счете [12]. Для повышения вовлеченности юных пользователей банки внедряют элементы геймификации. Например, в Тинькофф Банке дети могут получать задания от родителей с денежным вознаграждением. Также Тинькофф Банк и Сбербанк предлагают сервис «Истории» – короткие публикации в формате фото и видео, содержащие не только информацию о финансовой грамотности, но и образовательно-развлекательный контент. Сбербанк в целом уделяет значительное внимание развитию финансовой грамотности среди юных клиентов. Все детские приложения содержат обучающий компонент, который помогает ребенку освоить принципы бюджетирования, накопления на желаемые покупки и даже заработка реальных средств; дополнительно – интерактивные истории на интересные для детей темы, которые обогащают образовательный процесс.

Банки в детском банкинге видят стратегическое преимущество. Формирование лояльности клиента с раннего возраста способствует его долгосрочному удержанию, поскольку пользователь привыкает к бренду и снижает вероятность перехода к конкурентам. Кроме того, такой продукт служит своего рода «скрытой рекламой» среди сверстников, стимулируя интерес к сервису через рекомендации друзей. Российские банкиры осознают этот потенциал. Начиная привлекать детское внимание сегодня, они могут выстраивать долгосрочные отношения с детьми, когда те станут взрослыми и начнут свою карьеру [6].

Несмотря на возрастающую популярность детского банкинга, не все отечественные финансовые организации готовы активно развивать это направление, что обусловлено рядом сдерживающих факторов. Прежде всего, создание и внедрение подобных продуктов требует значительных инвестиций [10]. Разработка и наполнение детских финансовых продуктов отличаются высокой сложностью, при этом долгосрочный маркетинговый и репутационный эффект от их запуска не всегда очевиден для всех участ-

ников рынка. Дополнительным препятствием является недостаточная законодательная урегулированность многих аспектов детского и подросткового банкинга. Например, действующее законодательство позволяет несовершеннолетним старше 14 лет открывать банковские счета и получать карты, но не регламентирует детали взаимодействия банков с такими клиентами. Ожидаемый дальнейший рост числа выдаваемых детских и подростковых банковских карт неизбежно потребует уточнения правовых норм, регулирующих взаимоотношения между банками и их юными клиентами.

Необходимо выделить, что при выборе детского банковского продукта родителям несовершеннолетних детей важно обратить внимание на следующие факторы:

- *возраст ребенка*: разные продукты подходят для разных возрастов;
- *функциональность*: важно, чтобы продукт был простым и понятным для ребенка;
- *безопасность*: продукт должен быть защищен от мошенничества и несанкционированного доступа;
- *стоимость*: некоторые продукты могут быть платными, поэтому стоит учитывать их стоимость.

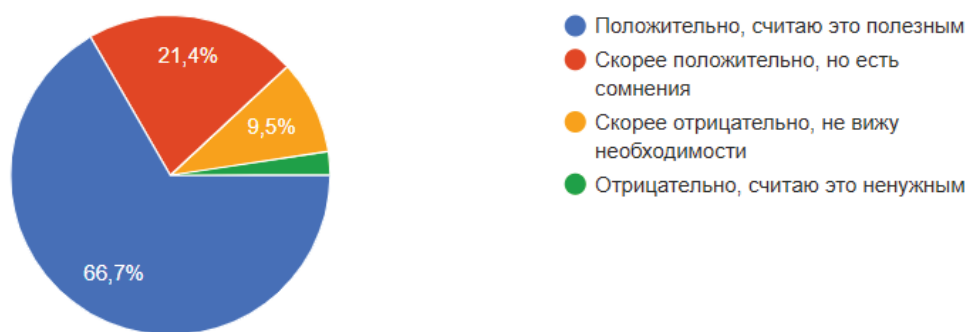


Рис. 1. Мнения родителей по вопросу открытия детского банковского счета

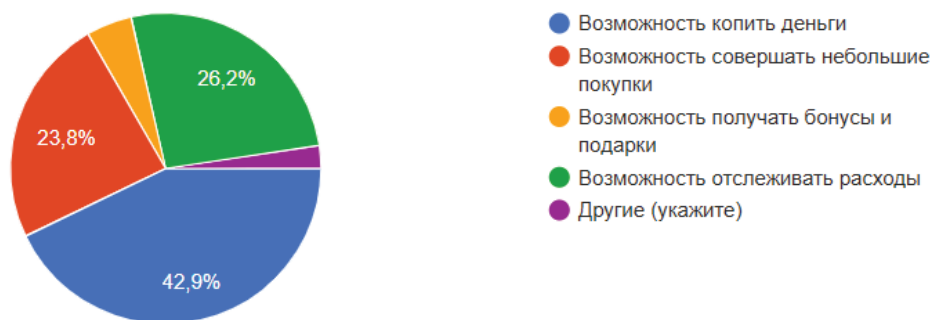


Рис. 2. Мнение родителей о значимых функциях детского банковского счета

С целью проведения анализа родительского восприятия по вопросу детского банкинга нами было проведено исследование, в котором приняли участие 172 родителя воспитанников старшей и подготовительной к школе групп в возрасте 5–7 лет, посещающих дошкольные бюджетные образовательные учреждения Ростовской области Неклиновского района. Выбор данной возрастной категории, относительно детей пяти лет, позволял проанализировать этап преадаптации к финансово-экономическим отношениям, необходимость, по мнению родителей, этой подготовки к моменту достижения ребенком нижней границы дееспособности (6 лет) и возможности оформления карты (7 лет). Сбор первичных данных осуществлялся методом онлайн-анкетирования. В качестве инструментария использовалась авторская анкета, реализованная на базе платформы GoogleForms. Данная платформа не только позволила структурировать сбор данных, но и обеспечила автоматическую обработку результатов с их последующей визуализацией в виде диаграмм.

Полученные результаты нашего исследования позволили выявить следующее: на вопрос «Как вы относитесь к идее открытия детского банковского счета для вашего ребенка?» 66,7% родителей ответили положительно, считая это полезным. Кроме того, 21,4% респондентов также придерживаются положительного мнения, но с определенными сомнениями. 2,4% родителей определяют данную возможность ненужной для своих детей (рис. 1 на стр. 173).

Таким образом, высокий процент положительных ответов на вопрос об открытии детских карт свидетельствует о растущем интересе и доверии родителей к данному банковскому продукту. Это способствует увеличению числа пользователей среди детской аудитории, что создает благоприятные условия для дальнейшего развития и популяризации детских карт, а также появлению новых банковских продуктов для юных пользователей в нашей стране.

Отвечая на вопрос «Какие функции детского банковского счета вы считаете наиболее полезными?», высокий процент (42,9%) ответов был выявлен в пользу функции возможности копить деньги. Важно подчеркнуть, что практически одинаковый результат ответов респондентов затрагивает возможности отслеживать расходы (26,2%) и совершать небольшие покупки (23,8%). Мнение родителей о значимых функциях детского банковского счета можно проследить на рисунке 2 (рис. 2 на стр. 173).

Исследование показывает, что именно возможность копить деньги является доминирующим значением для открытия банковских счетов для детей. Это обусловлено тем, что родители стремятся привить своим детям навыки финансовой грамотности и ответственности с раннего возраста.

Ответы респондентов на вопрос «Есть ли у вас опыт использования детских банковских карт или счетов? Если да, поделитесь вашим опытом» выявили отсутствие опыта использования детских карт у большинства родителей. Но такой результат следует рассматривать не как недостаток, а как стимул для дальнейшего развития и совершенствования финансовых услуг, направленных на детей и подростков. Это открывает новые горизонты для банков и финансовых организаций, предоставляя возможность создать продукты, которые будут востребованы и полезны для молодого поколения, а значит, детское банковское обслуживание станет не просто услугой, а важным элементом воспитания и подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни. «Идеальная» детская карта, по мнению родителей, должна сочетать широкий спектр дистанционных услуг, обеспечивая финансовую самостоятельность ребенка при сохранении контроля со стороны родителей. Однако на данный момент большинство существующих предложений имеют ограниченную функциональность, что снижает их привлекательность для пользователей.

Для проверки гипотезы о различиях в отношении к детскому банкингу между родителями, имеющими опыт использования банковских карт, и родителями, не имеющими

Результаты статистического анализа различий в отношении
родителей к детскому банкингу

Критерии опроса	Родители с опытом $n_1 = 126$	Родители без опыта $n_2 = 46$	Различия значимы
Мнение родителей о полезности использования карт детьми	среднее значение 4,0 (ст. отклонение $s = 0,8$)	среднее значение 2,8 (ст. отклонение $s = 1,1$)	
Готовность родителей открыть карту для ребенка	67,5 («точно да» + «скорее да»)	26,1 ($\chi^2 = 24,7$, $p < 0,001$)	
Доверие родителей к детским банковским продуктам	4,2 ($p < 0,001$)	2,5 ($p < 0,001$)	

опыта, был проведен онлайн-опрос. Выборка была разделена на две независимые группы, где $n_1 = 126$ – родители, имеющие опыт, $n_2 = 46$ – родители, которые такого опыта не имеют. Сравнительный анализ двух групп проводился с использованием критерия хи-квадрат (χ^2). Результаты анализа позволили утверждать наличие статистически значимых различий (таб. 2).

Результаты показывают, что опыт использования банковских карт напрямую влияет на отношение к детскому банкингу: личный опыт снижает опасения, повышает доверие и готовность использовать детские банковские продукты. Основным барьером для родителей, не имеющих опыт использования карт, являются опасения по безопасности и сомнения в способности ребенка ответственно пользоваться картой. Образовательный аспект становится значимым преимуществом только для тех, кто сам освоил управление финансами. Исследование подтвердило гипотезу о наличии значимых различий в отношении к детскому банкингу в зависимости от опыта использования банковских карт.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что появление детских карт стало логичным следствием изменения финансовых привычек общества и необходимости адаптации к новым условиям жизни. Эти карты не только облегчают жизнь родителей, но и способствуют развитию у детей важных навыков, которые будут полезны им в будущем. «Детский банкинг» можно рассматривать как своеобразный «банк», в котором родители «вкладывают» свои ресурсы (эмоциональные, интеллектуальные, материальные) в развитие и воспитание детей. Этот процесс включает в себя не только передачу знаний и навыков, но и формирование определенных установок и ценностей, которые будут определять поведение и мировоззрение ребенка в будущем.

Банки заинтересованы в работе с юной аудиторией не только ради сиюминутной прибыли, но и для инвестиции в формирование будущих лояльных клиентов. При условии удовлетворения финансовых потребностей и поддержания интереса к банковским услугам большинство детей продолжают сотрудничество с банком во взрослом периоде, станут активными потребителями и проводниками новых продуктов. По мнению родителей, детский банкинг помогает детям научиться управлять деньгами, способствует воспитанию самостоятельности и уважения к финансам, формированию навыков коммуникации. Решение данных воспитательных задач дает возможность дошкольникам избежать в будущем финансовых ошибок.

Список литературы

1. Артемов С. Сберкнижка для малышки // Коммерсантъ. Приложение «Банк». 2007. №225. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kommersant.ru/doc/830512/print> (дата обращения: 12.03.2026).
2. Быканова Н.И., Гордя Д.В. Векторы развития детского банкинга как перспективного сегмента цифрового банковского бизнеса в России // Научный результат. Экономические исследования. 2021. Т. 7. №3. С. 103–114.
3. Быканова Н.И., Потапова А.В., Гордя Д.В. Интернет-банкинг как вид сетевых финансовых отношений // Экономика и предпринимательство. 2020. №12(125). С. 327–331.
4. Гражданский кодекс Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/10164072/53070549816cbd8f006da724de818c2e/> (дата обращения: 01.03.2026).
5. Детская банковская карта до 14 лет. [Электронный ресурс]. URL: https://www.banki.ru/products/debitcards/catalogue/debetovyy_kartyi_dlya_detey/?ysclid=mn0saa4cw8684476145 (дата обращения: 15.03.2026).
6. Ковалева Е. Вклады с детского сада // Коммерсантъ Деньги. 2007. №41. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kommersant.ru/doc/817369/print> (дата обращения: 28.02.2026).
7. Коробов Ю.И., Фомичева О.Е. Сущность и роль детского банкинга // Наука и общество. 2013. №6(15). С. 121–127.
8. Котлер Ф. Основы маркетинга Краткий курс. М., СПб., 2007.
9. Лукашенко Ю. Отвечать все же придется родителям. [Электронный ресурс]. URL: <http://bankir.ru/publikacii/s/otvechat-vse-zhe-pridetsya-roditelyam-10002550/> (дата обращения: 02.03.2026).
10. Уймина Д.А., Серебренникова А.И. К вопросу о развитии детского банкинга в России // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2016. №3(13). С. 102–107.
11. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?index=1&rangeSize=1> (дата обращения: 12.03.2026).
12. Филина Ф. Банкинг на вырост // Банковское обозрение. 2019. №10. С. 22–24.

* * *

1. Artemov S. Sberknizhka dlya малышки // Kommersant". Prilozhenie «Bank». 2007. №225. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kommersant.ru/doc/830512/print> (data obrashcheniya: 12.03.2026).
2. Bykanova N.I., Gordya D.V. Vektory razvitiya detskogo bankinga kak perspektivnogo segmenta cifrovogo bankovskogo biznesa v Rossii // Nauchnyj rezul'tat. Ekonomicheskie issledovaniya. 2021. T. 7. №3. S. 103–114.
3. Bykanova N.I., Potapova A.V., Gordya D.V. Internet-banking kak vid setevykh finansovykh otnoshenij // Ekonomika i predprinimatel'stvo. 2020. №12(125). S. 327–331.
4. Grazhdanskij kodeks Rossijskoj Federacii. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/10164072/53070549816cbd8f006da724de818c2e/> (data obrashcheniya: 01.03.2026).
5. Detskaya bankovskaya karta do 14 let. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.banki.ru/products/debitcards/catalogue/debetovyy_kartyi_dlya_detey/?ysclid=mn0saa4cw8684476145 (data obrashcheniya: 15.03.2026).
6. Kovaleva E. Vklady s detskogo sada // Kommersant" Den'gi. 2007. №41. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kommersant.ru/doc/817369/print> (data obrashcheniya: 28.02.2026).
7. Korobov Yu.I., Fomicheva O.E. Sushchnost' i rol' detskogo bankinga // Nauka i obshchestvo. 2013. №6(15). S. 121–127.
8. Kotler F. Osnovy marketinga Kratkij kurs. M., SPb., 2007.
9. Lukashenko Yu. Otvechat' vse zhe pridetsya roditelyam. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://bankir.ru/publikacii/s/otvechat-vse-zhe-pridetsya-roditelyam-10002550/> (data obrashcheniya: 02.03.2026).
10. Ujmina D.A., Serebrennikova A.I. K voprosu o razvitii detskogo bankinga v Rossii // Innovacionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya. 2016. №3(13). S. 102–107.
11. Federal'naya obrazovatel'naya programma doskol'nogo obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?index=1&rangeSize=1> (data obrashcheniya: 12.03.2026).
12. Filina F. Banking na vyrost // Bankovskoe obozrenie. 2019. №10. S. 22–24.

The parental perception of children's banking as a tool for the development of financial literacy of preschool children

The article defines the essential characteristics of children's banking as a service that provides minors with access to certain banking products, and outlines the promising directions for the development of children's banking in Russia. The online survey of preschool parents, aimed at identifying the relevance of children's banking, revealed that 66.7% of respondents have a positive attitude towards opening a children's account.

Keywords: *child banking, preschooler, parental control, digital payments, parent survey.*

(Статья поступила в редакцию 04.03.2026)

А.В. БУРЦЕВА

И.В. РЫЖКОВА

Санкт-Петербург

**ОРГАНИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОЙ СРЕДЫ НА СОВРЕМЕННОМ
УРОКЕ: РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ УЧИТЕЛЯ***

На основе концепции культуротворческой школы А.П. Валицкой и философско-педагогических идей диалога культур М.М. Бахтина и В.С. Библера анализируются уроки учителей, представленные на конкурс «Учитель года» (русский язык, литература, обществознание, развитие речи). Обосновывается необходимость разграничения понятий «речевая стратегия» и «речевая тактика» в педагогическом дискурсе. Предлагается интегративная модель речевых стратегий учителя, включающая когнитивно-организационный, эмоционально-мотивационный и эвристическо-адаптивный блоки. Показано, как принципы личностной доминанты, целостной картины мира, педагогики сотрудничества и урока-события конкретизируются в речевых стратегиях учителя, организующего диалог между культурой текста, культурой ученика и культурой языка. Особое внимание уделено тактикам «культурного недоумения», «полифонического диалога», «эмпатийного входа» и их роли в порождении новых смыслов на границе культур.

Ключевые слова: *культуротворческая школа, диалог культур, речевые стратегии педагога, ФГОС, урок-событие.*

Переход от знаниевой к культуротворческой парадигме предполагает смену самой модели педагогической коммуникации, в корне меняющей систему организации учебного процесса. В центре оказывается не трансляция готовых истин, а организация «встречи» различных «культурных миров»: мироощущения и миропонимания учителя и учени-

* Исследование выполнено в рамках проекта «Речевые стратегии педагога в условиях трансформации образовательной среды» при поддержке внутреннего гранта Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Проект №104-ВГ).

ка, смыслового поля авторской позиции классического текста и современной субкультуры, грамматической системы языка и живой речи. Диалогическое пространство современного урока, стимулирующего творческую деятельность ребенка, напрямую зависит от методического мастерства учителя, выстраивающего линии диалога с опорой на содержание учебного текста, его смысловых интерпретаций и понимание специфики возрастных особенностей той или иной группы школьников. Конструируя образ своего урока, учитель «встраивается» в образ мира ребенка и одновременно формирует образ культуры в его сознании, руководствуясь бережным отношением к ценностному миру развивающейся личности, глубиной понимания смыслов текста культуры, интерпретируемого на уроке, а также спецификой собственного методического стиля, во многом определяющегося посредством выбора речевых стратегий и спектра речевых тактик.

Одной из наиболее целостных отечественных концепций, опирающихся на аксиологический подход и отвечающих социальному запросу сегодня, с нашей точки зрения, является культуротворческая школа А.П. Валицкой – «инновационная система принципов целесообразного построения современного образовательного процесса», основанная на восприятии ребенка как «становящейся личности» и носителя уникального культурного мира со своими законами, ценностями и системой координат. Образование «одаривает» ребенка знанием, отражающим «движение мира культуры» и освященным ценностным смыслом [3; 5]. Ключевые принципы культуротворческой школы – личностная доминанта; целостная, открытая картина образа мира и человека в нем; педагогика сотрудничества; двувекторность (познание мира и самопознание); «оживление культур» и «урок-событие» – находят глубокое методологическое обоснование в философии диалога М.М. Бахтина и В.С. Библера. «Образовательный процесс строится в логике становления личности, и возрастные этапы образования определяются характеристиками образа мира, способами мышления и особенностями познавательной работы сознания детей, подростков, юношей» [5, с. 27].

Цель исследования – не только показать актуальность идей А.П. Валицкой через реализацию на конкретных уроках, но и проанализировать речевые стратегии педагогов как инструмент организации диалога культур на уроке, а также оценить соответствие уроков требованиям ФГОС (системно-деятельностный подход, формирование универсальных учебных действий, метапредметные результаты).

Теоретическая рамка: от диалога культур к культуротворческой школе

А.П. Валицкая определяет культуротворческую школу как «модель социокультурного пространства, где приоритет отдается диалогу, сотрудничеству, проблемным играм и развивающему обучению» [4, с. 14]. В этом определении уже заложена установка на полифоничность образовательного процесса. М.М. Бахтин, разрабатывая концепцию диалога в противовес монологическому слову, подчеркивал: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения» [1, с. 125]. В.С. Библер, перенося идеи Бахтина в плоскость педагогики, утверждал, что «диалог культур – это не просто общение разных культур, а способ бытия культуры, ее саморазвитие через столкновение и взаимопорождение смыслов» [6]. Образовательный процесс должен строиться как встреча нескольких «логик»: логики учебного предмета, логики мышления учащегося, логики авторского сознания (в художественном тексте) и логики современной повседневности. Таким образом, цель учителя как «субъекта творчества», воплощающего собой «образ и образец современной гуманитарной культуры» в культуротворческой школе [5], – организовать диалог-встречу этих культур, а его речевые стратегии становятся инструментами медиации, формирующими в сознании ученика целостный образ мира. Развивая ребенка, филигранно оттачивая его личность, учитель развивается сам, обогащая и расширяя собственный образ мира сквозь призму методических интерпретаций и глубину методических рефлексий.

Отметим, что культуротворческая школа требует от педагога как целенаправленной работы по эмоциональному вовлечению учащегося в диалог культур, так и оперативной импровизации в ответ на коммуникативные разрывы и когнитивные затруднения учеников. Данные вызовы требуют соответствующих речевых стратегий – вовлекающей, эвристической, а также стратегии аффективной интерпретации.

В рамках настоящей работы мы сосредоточимся на эмпирической реализации эмоционально-мотивационных и эвристических стратегий через конкретные речевые тактики, поскольку именно эти блоки наиболее полно воплощают принципы культуротворческой школы и диалога культур.

Под эмоционально-мотивационным блоком речевых стратегий понимается совокупность приемов, направленных не просто на поддержание позитивного фона урока, а на целенаправленное создание атмосферы вовлеченности, где ученик оказывается эмоционально «захвачен» процессом совместного поиска смыслов. В рамках данного блока выделяются две ключевые стратегии:

1. *Вовлекающая стратегия* предполагает такие речевые действия учителя, которые формируют у школьников интеллектуальное напряжение, живой интерес и личностную причастность к обсуждаемой проблеме. Она реализуется через тактики интригующего вопроса, парадокса, «эмоциональной привязки» учебного материала к субъектному опыту ученика, а также через риторические приемы, «заряжающие» энергией совместного удивления или открытия.

2. *Стратегия аффективной интерпретации* ориентирована на обеспечение эмпатийного вживания, эстетического или этического проживания художественного, исторического или языкового материала. Она предполагает речевую организацию «медленного чтения» с эмоциональными акцентами, постановку вопросов на ролевою проекцию («Как бы вы чувствовали себя на месте...?»), подключение сенсорных образов и анализ конфликта чувств. Благодаря этой стратегии учебное содержание перестает быть внешней информацией и становится внутренне переживаемым событием.

Эвристическо-адаптивный блок трактуется как система речевых стратегий, обеспечивающих гибкое преодоление коммуникативных разрывов и когнитивных затруднений, возникающих в живом диалоге учителя и учеников, а также стимулирующих креативное, поисковое мышление. Эвристическая стратегия направлена на оперативную трансформацию речи учителя в ответ на непонимание, сомнение или неожиданную интерпретацию, высказанную учеником. Она реализуется через такие тактики, как синонимическое и структурное переформулирование сложных мест, метафорический перенос абстрактного понятия в наглядно-чувственную сферу («Представьте это в виде...»), инверсию подхода («Давайте посмотрим с другой стороны...»). Эта стратегия не просто помогает «объяснить иначе», а превращает момент затруднения в точку рождения нового смысла. Данная стратегия делает акцент на постановке открытых, не имеющих однозначного решения проблем, причем таким образом, что ученики оказываются вовлечены в поиск собственного пути. В отличие от традиционной проблематизации, здесь ключевую роль играет речевая импровизация учителя, его способность «подхватить» детский вопрос и развернуть его в исследовательскую перспективу, а также готовность оставлять зоны незавершенности, открытой системы. Данная стратегия в полной мере отвечает вызовам гибкого реагирования в быстро меняющейся образовательной среде.

Таким образом, данные стратегии направлены на превращение урока из монологического движения по рельсам плана в живое, непредсказуемое, но управляемое событие-диалог, где каждое речевое действие учителя откликается на реальную мысль ученика, что в полной мере соответствует идеям диалога культур и культуротворческой школы.

Уроки, представленные на конкурсе «Учитель года» и призванные отобрать лучших учителей, зеркально отражают способность проектировать культуротворческое

пространство урока, наполненное стимулами личностного роста как для ученика, так и для учителя. Образ современного урока во многом создается благодаря речи учителя, отражающей живое движение мысли, становящейся основанием конструирования мира культуры ученика. В этом аспекте особое значение приобретает выбор учителем речевых стратегий и тактик, создающих или, напротив, разрушающих культуротворческую среду на уроке. В рамках данной работы намеренно избегаем анализа деструктивных стратегий и сосредотачиваемся на стратегиях эффективных, позволяющих организовать диалогическое взаимодействие на уроке. Остановимся на анализе отдельных конкурсных уроков учителей, которые, с нашей точки зрения, выбрали оптимальные речевые стратегии и тактики.

Анализ речевых стратегий и тактик педагогов и реализация принципа диалога культур на уроках

Урок литературы 9 класса: «Демон» М.Ю. Лермонтова (учитель А.В. Шрамко, урок №77). Диалог культур проявляется в следующем: здесь сталкиваются культура текста (романтической поэмы XIX века), культура читателей-подростков XXI века, воспринимающих данный текст, и личность самого М.Ю. Лермонтова, автора художественного произведения.

Учитель избирает эвристическую речевую стратегию, а также стратегию аффективной интерпретации, реализующиеся в следующих тактиках:

1. «Эмпатийный вход» через обращение к личному опыту («установка на восприятие»): урок начинается с вопроса «Смотрели ли вы сегодня в зеркало?» и демонстрации «отражения себя» (видео с переворотом лица). Эту тактику условно можно назвать «тактикой внутреннего зеркала», благодаря использованию которой педагог приводит читателя-ученика к мысли, что текст – это тоже зеркало, над разгадкой отражающихся в нем смыслов ученики будут размышлять на уроке.

2. Проблематизация: цель урока сформулирована как проблемный вопрос «Можно ли между Демоном и М.Ю. Лермонтовым поставить знак равенства?». Ответ на вопрос становится предметом совместного поиска на уроке, позволяющего переосмыслить образ автора и образ лирического героя, близкого, но не равнозначного автору.

3. Организация полифонии (формат групповой работы): одна группа, работая с текстом, ищет цитаты, восстанавливая историю Демона до встречи с Тамарой, другая группа ищет цитаты, отражающие «ангельское» прошлое лирического героя. Учитель организует диалог-полифонию на уроке, позволяя ученикам построить монолог, опираясь на свое «проживание» текста, одновременно обучая школьников слышать мнение другого.

4. Инсценирование (чтение по ролям): монологи Демона и Тамары. После выразительного чтения монологов учитель задает провокационный вопрос «Как вы считаете, Любовь ли это? Докажите свое мнение текстом». Ученики приходят к выводу: «Это эгоизм, зависимость, приказ, искушение, но не любовь». Важно, что учитель не навязывает ту или иную оценку, а организует сотворчество: сами дети через проживание ролей рождают новое знание, постигая глубину и трагизм лермонтовской мысли.

5. Бахтинский «вненаходимый» взгляд: учитель в финале говорит о трех зеркалах («глаза матери», «самопрезентация в интернете», «совесть») и призывает «смотреть на себя с разных сторон». Это образ открытого финала и своеобразный выход из монолога героя в рефлексивную позицию.

Соответствие урока требованиям ФГОС проявилось в следующем: формируются личностные УУД (самоопределение в вопросах свободы / несвободы, любви / эгоизма), познавательные (анализ текста, интерпретация, сравнение редакций), коммуникативные (работа в парах, публичное выступление, диалог). Реализован системно-деятельностный подход – учащиеся сами «открывают» сложность авторского мировосприятия.

Урок обществознания 7 класса: «Быть или казаться взрослым?» (учитель Ю.А. Фомиченко, урок №69). Диалог культур отражен в следующем: сталкиваются физиологи-

ческая, социальная и психологическая «взрослость» как феномены, осмыслить которые должны ученики; использован метод сопоставления интерпретаций и диалога искусств (картины художников XIX века и современные представления подростков).

Эвристическая и вовлекающая стратегии реализуются в речевых тактиках:

1. «Культурного параллелизма»: учитель демонстрирует три разные картины с человеческими фигурами на полотне и просит поставить галочку там, где изображены взрослые. Результат парадоксален: почти все ученики выбирают «Тройку» В. Перова (образ «дети-труженики») и «Утро в деревне» Н. Кошелева (образ девочки с малышом), за пределами внимания школьников остается «Свежий кавалер» П. Федотова, изображавшего взрослого, получившего первый крестик. Учитель удивляется и инициирует конфликт интерпретаций: «Почему вы выбрали полотна, где изображены дети, и увидели в этих детях взрослость?» С помощью данного вопроса на уроке создается особая «диалогическая напряженность» (М.М. Бахтин).

2. «Ценностного вопроса» («метафорический перенос»): «Каждый день мы несколько раз переходим пешеходный переход по светофору. А есть ли светофор и правила перехода из детства во взрослую жизнь?». Ученикам нужна пауза, некий переход в молчание как осмысление жизни. Учитель не дает готовых правил, а предлагает «приобрести опыт» через анализ ситуаций.

3. «Взгляда со стороны» (анализ видео-кейса): учитель показывает реальную историю семьи, в которой растет подросток Денис, и задает школьникам вопросы: «Какой тип взрослости наступил у Дениса, а какой – нет и почему?». Учащиеся приходят к выводу о том, что у Дениса есть социальная взрослость (он готов работать), но нет психологической (нет ответственности – первого признака взрослого человека).

4. «Совместной выработки совета» (формат групповой работы): ученики пишут советы подросткам-ровесникам, родителям и обществу. Учитель комментирует озвученные советы не как эксперт, а как более опытный участник диалога, для которого мнение ученика ценно само по себе: «Я выложу эти советы в своем блоге, чтобы все ими воспользовались».

Соответствие ФГОС на уроке проявилось в следующем: реализован системно-деятельностный подход (анализ картин (диалог искусств), анализ видео, групповая работа), формируются регулятивные УУД (целеполагание – «как разработать советы?»), коммуникативные (диалог, презентация), личностные (осмысление категорий «быть» и «казаться»). Присутствует метапредметность – анализ картин, психологическое моделирование.

Урок русского языка 10 класса: «Язык интернета: плюсы и минусы» (учитель В.М. Попова, урок №53). Диалог культур на уроке проявлен в следующем: литературный язык (как кодифицированная культура) – интернет-язык (как молодежная субкультура). Учитель выступает медиатором между этими культурами, не отказываясь при этом от собственной ценностной позиции, чему способствует выбор эвристической стратегии, представленной тактиками:

1. «Культурного недоумения» (использован кейс с телефоном): учитель рассказывает историю о найденном телефоне, где было сообщение «Г, няша, +100». Она искренне не понимает смысл и просит учеников объяснить этот особый язык. Это прием «наивного» вопроса, который ставит учеников в позицию экспертов и одновременно создает безопасную дистанцию для критического анализа собственной практики.

2. «Перевода»: после того, как ученики расшифровали интернет-текст, учитель задает вопрос: «Как бы вы сказали это по-русски, используя наш литературный язык?». Происходит обратный перевод с субкода на литературный код, отражающий важнейший механизм диалога культур.

3. Организация исследовательской работы в группах (фонетика, лексика, морфология, синтаксис): ученики сами анализируют распечатки из чатов и делают выводы о при-

чинах искажений («экономия времени», «мода», «прикрытие неграмотности»). Учитель подходит к группам и задает уточняющие вопросы, стимулируя рефлексию: «Вы не усматриваете здесь еще какую-то причину?»

4. Столкновение оценок: в конце урока ученики формулируют аргументы «плюс» и «минус». Звучит мысль: «Русский язык – сильная система, она все «переварит» и лишнее отсеет. Кофе теперь можно употреблять в среднем роде, но это не значит, что все так легко отказались от нормы мужского рода». Учитель не опровергает, а закрепляет эту позицию, возвращаясь к эпиграфу К.Г. Паустовского «С русским языком можно творить чудеса».

Соответствие урока требованиям ФГОС проявляется в следующем: ярко выражены познавательные УУД (анализ языковых явлений разных уровней), коммуникативные (групповая дискуссия, формулирование аргументов), регулятивные (постановка цели – подготовить аргумент для сочинения). Реализована функциональная грамотность (критический анализ интернет-коммуникации, отбор информации).

Урок русского языка 10 класса: «Культура речи как раздел лингвистики» (учитель Д.О. Антонова, урок №2). Отражение диалога культур: диалог разворачивается между научной системой знаний о языке (лингвистика) и бытовым опытом учащихся (системы в повседневной жизни: тополиный пух, зеленка, пульверизатор).

Эвристическая речевая стратегия на уроке представлена следующим:

1. Тактика открытой системы («седьмая ветка»): в интеллект-карте оставлена незаполненная ветка. Учитель: «Мы можем открывать какие-то новые направления в будущем, посмотреть на культуру речи с других сторон». Это прямая реализация принципа открытости диалога по В.С. Библеру: истина не завершена, она оживает в развитии мысли.

2. Тактикой совместного достраивания образа (растение – культура речи): учитель предлагает свою метафору («культурное растение»), а ученики соотносят действия по уходу с элементами системы (подготовка почвы – исследование, удобрения – норма / этикет, свет – литература, инсектицид – проблемные вопросы, секатор – обновление). Учитель не настаивает на своем единственном соотнесении, а поощряет разные версии: «У вас могут быть свои ассоциации». Это полифония интерпретаций в действии.

3. Рефлексией в формате блиц-опросов: «О чем вы подумаете через 10 минут после урока?», «Что было самым забавным на уроке?». Вопросы создают непринужденную атмосферу, где у ученика есть право высказаться и дать неканонический отклик.

4. Не последнюю роль в данном уроке играет стратегия аффективной интерпретации, реализованная посредством тактики «метафорического перевода»: учитель начинает с поиска общего между, казалось бы, разнородными образами (тополиный пух, зеленка, маска, пульверизатор, культура речи). Ученики приходят к общим понятиям «распространение» и «система». Учитель использует прием уподобления абстрактного лингвистического понятия конкретному перцептивному опыту – «оживление слова» чужой речью (М.М. Бахтин).

Соответствие урока требованиям ФГОС: четко прослеживаются познавательные УУД (работа с интеллект-картой, структурирование информации), коммуникативные (групповое взаимодействие, составление связного текста), регулятивные (распределение времени в группе). Урок нацелен на метапредметный результат – умение видеть системные связи в любом явлении.

Урок развития речи 9 класса: «Что дает человеку творчество?» (учитель Э.В. Саая, урок №55). Диалог культур на уроке: сталкиваются официальная культура (образ С.К. Шойгу как публичной персоны, занимающейся творчеством), художественная литература (образы рассказа М. Москвиной) и личный опыт учеников.

Одна из речевых стратегий, обеспечивающих культуротворческий потенциал урока, – это вовлекающая стратегия, представленная тактикой антиципации («опережающего прогнозирования»): перед чтением отрывка учитель спрашивает: «О чем может

пойти речь в рассказе, который начинается словами «Для меня музыка – это все?» Ученики дают свои варианты развития темы. Затем во время чтения учитель останавливает их, снова стимулируя прогностические умения, и просит предположить, как будет развиваться сюжет: «Ваши предположения, возьмут ли героя в студию?» Это особый прием диалога с текстом, который оборачивается «встречей с чужим сознанием» (М.М. Бахтин).

Тактика «ценностного недоумения» реализует стратегию аффективной интерпретации: после просмотра видео о С.К. Шойгу учитель спрашивает: «Какое чувство вызвало у вас это видео?» Ученики говорят: «Восхищение, талант». Учитель переводит разговор на личный опыт: «А вы занимаетесь творчеством? Каким? Что вам это дает?» Затем в парах дети выходят к доске и записывают слова (гармония, самовыражение, саморазвитие, спокойствие, отдых) – это коллективная рефлексия ценности.

Коллективное сочинение по частям: учитель распределяет, кто пишет тезис, кто – аргумент из текста, кто – аргумент из жизни. Затем учащиеся устно «собирают» сочинение, а учитель фиксирует, корректирует, поощряет даже спорные точки зрения (например, опыт игры в компьютерную игру как творчество) – это реализация педагогики сотрудничества.

Таблица

Тактики, воплощающие идеи культуротворческой школы

Речевая тактика	Аспект диалога
Тактика «внутреннего зеркала»/внеаходимости	Взгляд со стороны (М.М. Бахтин о внеаходимости)
Тактика эмпатийного проживания (чтение по ролям, инсценирование)	«Вживание в чужую культуру», «доминанта на собеседнике» как условие диалога
Тактика «наивного вопроса» (учитель демонстрирует непонимание специфики субкультуры учеников)	Диалог как преодоление монологизма, «чужое слово»
Тактика культурного параллелизма / столкновения	«Встреча культур как событие бытия» (В.С. Библер)
Тактика открытой системы (незавершенность)	Истина не завершена, диалог открыт и бесконечен
Тактика коллективного достраивания смысла (метафора, образ)	Смысл порождается на границе сознаний и их преодолении

Вывод, сформулированный детьми: «Творчество – это возможность быть самим собой, найти гармонию с собой и миром». Учитель лишь закрепляет эту формулировку и связывает ее с эпиграфом-стихотворением «Любить и творить».

Соответствие урока требованиям ФГОС: ярко выражены личностные результаты (формирование ценностного отношения к творчеству, самореализация), коммуникативные УУД (коллективное обсуждение, устное сочинение, работа в парах), познавательные (анализ текста, поиск аргументов). Урок напрямую готовит к ОГЭ (задание 9.3) – прикладной аспект, не противоречащий культуротворческой парадигме.

Таким образом, проанализировав высказывания учителей и специфику их диалогического взаимодействия с учениками, мы выделили шесть сквозных тактик, которые напрямую воплощают идеи культуротворческой школы, глубоко основанной на диалоге культур (таб. на стр. 183).

Вовлекающая, эвристическая стратегии и стратегия аффективной интерпретации выводят ученика из роли объекта обучения в ролевую позицию субъекта культуротворчества. Учитель не транслирует истину, а организует пространство диалога, где у каждого есть право на свою интерпретацию, но при этом культурные нормы (литературный язык, жанровые каноны, этические ценности) не отменяются, а становятся предметом рефлексии.

Таким образом, проведенный детальный анализ стенограмм уроков позволяет утверждать следующее. Принципы культуротворческой школы А.П. Валицкой (личностная доминанта, целостная картина мира, педагогика сотрудничества, двувекторность, урок-событие) не только декларируются, но и последовательно реализуются в речевом поведении учителей-участников конкурса «Учитель года».

Речевые стратегии педагогов (тактики наивного вопроса, культурного параллелизма, открытой системы, эмпатийного входа, коллективного достраивания смысла и др.) выступают инструментами организации диалога культур на уроке. Учитель становится не транслятором, а медиатором, выступая в роли режиссера встречи представителей разных культурных миров. Все проанализированные уроки в полной мере соответствуют требованиям ФГОС (системно-деятельностный подход, формирование УУД, реализация метапредметного подхода) и обладают уникальной культуротворческой направленностью, определяющей как содержательные основания, так и методическую ткань урока.

Таким образом, культуротворческая школа А.П. Валицкой, трактуемая как педагогическая реализация принципа диалога культур М.М. Бахтина – В.С. Библера, представляет собой действующую модель, способную обогатить массовую школу при условии перестройки речевых стратегий учителя и отказа от монологической модели урока. Перспектива дальнейших исследований может быть направлена на разработку методического инструментария для подготовки учителей к реализации диалога культур на уроке.

Анализируемые уроки:

- Антонова Д.О. Учитель года России. Урок русского языка // [Электронный ресурс]. URL: https://vkvideo.ru/video-179950459_456239948 (дата обращения: 27.04.2026).
- Попова В.М. Учитель года России. Урок русского языка // [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=7rP1msKkbtU&list=PLW4QVb0h_Hw1j17PQeqFjfFanGgZ2Agm1&index=15 (дата обращения: 27.04.2026).
- Саая Э.В. Учитель года России. Урок русского языка // [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=fJjGXacN5Do&list=PLW4QVb0h_Hw21A3fMfFP11CCrweIMAAqa&index=49 (дата обращения: 27.04.2026).
- Фомиченко Ю.А. Учитель года России. Урок русского языка // [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=z73MeYeDjE0&list=PLW4QVb0h_Hw2XeXNt8MRl_zAm999K53Zb&index=74 (дата обращения: 27.04.2026).
- Шрамко А.В. Учитель года России 2021. Русский язык // [Электронный ресурс]. URL: <https://ya.ru/video/preview/4297080711349925238> (дата обращения: 27.04.2026).

- Янус О.А. Учитель года России. Урок русского языка // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=FWhf5Z62aI8> (дата обращения: 27.04.2026).

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1972.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в XXI век. М., 1991.
3. Валицкая А.П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. 1998. №4. С. 12–18.
4. Валицкая А.П. Новая школа России: культуротворческая модель: монография. СПб., 2005.
5. Валицкая А.П. Новая школа России: культуротворческая модель в контексте задач духовно-нравственного воспитания // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. №2. С. 20–28.
6. Валицкая А.П. Урок – событие в культуротворческой школе // Педагогика культуры. 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://https://www.pedagogika-cultura.ru/problemy-obrazovaniya/valitskaya-a-p-urok-sobytie-v-kulturotvorcheskoy-shkole> (дата обращения: 27.04.2026).

* * *

1. Bahtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo. M., 1972.
2. Bibler V.S. Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: dva filosofskih vvedeniya v XXI vek. M., 1991.
3. Valickaya A.P. Kul'turotvorcheskaya shkola: koncepciya i model' obrazovatel'nogo processa // Pedagogika. 1998. №4. S. 12–18.
4. Valickaya A.P. Novaya shkola Rossii: kul'turotvorcheskaya model': monografiya. SPb., 2005.
5. Valickaya A.P. Novaya shkola Rossii: kul'turotvorcheskaya model' v kontekste zadach duhovno-nravstvennogo vospitaniya // Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2010. №2. S. 20–28.
6. Valickaya A.P. Urok – sobytie v kul'turotvorcheskoy shkole // Pedagogika kul'tury. 2009. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://https://www.pedagogika-cultura.ru/problemy-obrazovaniya/valitskaya-a-p-urok-sobytie-v-kulturotvorcheskoy-shkole> (data obrashcheniya: 27.04.2026).



Organization of a culture-creating environment in the modern lesson: teacher's speech strategies and tactics

Based on the concept of the culture-creating school by A.P. Valitskaya and the philosophical and pedagogical ideas of the dialogue of cultures by M.M. Bakhtin and V.S. Bibler, the article analyzes the lessons taught by the participants of the "Teacher of the Year" competition (Russian language, Literature, Social studies and Speech development). The necessity of distinguishing between the concepts of "speech strategy" and "speech tactic" in pedagogical discourse is substantiated. An integrative model of a teacher's speech strategies is proposed, including cognitive-organizational, emotional-motivational, and heuristic-adaptive blocks. It is shown how the principles of the personal dominant, a holistic worldview, cooperative pedagogy, and the lesson-as-an-event are concretized in the teacher's speech strategies that organize a dialogue between the culture of the text, the culture of the student, and the culture of language. Special attention is paid to the tactics of "cultural bewilderment", "polyphonic dialogue", "empathetic entry", and their role in generating new meanings at the boundaries of cultures.

Keywords: *culture-creating school, dialogue of cultures, teacher's speech strategies, Federal State Educational Standard (FSES), lesson-as-an-event.*

(Статья поступила в редакцию 07.05.2026)

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНФРАСТРУКТУРА КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА «ШКОЛА-ВУЗ»

Рассматриваются различные аспекты использования образовательной инфраструктуры для стратегического партнерства «школа-вуз». Раскрываются виды современных образовательных площадок. Анализируются условия эффективного функционирования креативных образовательных пространств в работе со студентами, школьниками и педагогическими работниками.



Ключевые слова: *стратегическое партнерство «школа-вуз», условия реализации стратегического партнерства «школа-вуз», кластер, технопарк, образовательная инфраструктура, кванториум.*

Наиболее эффективную реализацию стратегического партнерства «школа-вуз» в современном образовании может обеспечить целостная система инфраструктурных, материально-технических, финансовых, кадровых, сетевых, научных и информационных условий. Одним из главных условий взаимодействия участников стратегического партнерства является развитая инфраструктура: наличие в регионе системы современных технологических образовательных площадок, сети региональных модельных центров дополнительного образования, центров выявления и поддержки одаренных детей (детских технопарков «Кванториум», мобильных технопарков для детей, центров цифрового образования «IT-куб» и т.д.).

Важнейшим элементом наиболее успешных инновационных практик является создание различных кластерно-территориальных и кластерно-сетевых хозяйствующих (промышленных) структур – технополисов, технопарков, наукоемких кластеров и платформ, бизнес-инкубаторов, «цифровых» городов. В инновационном кластере происходит специфическое переплетение, с одной стороны, науки и технологий, с другой – человеческих интересов [5, с. 151–152].

Проблему массового вовлечения в процесс обучения, а также открытие возможности участия детей из других населенных пунктов и регионов помогают решать кванториум, инкубатор, центр цифрового образования «IT-куб» и другие инфраструктурные пространства.

Современная образовательная инфраструктура играет ключевую роль в развитии региона, обеспечивая доступ к качественному образованию и инновационным технологиям. Наличие систем современных технологических образовательных площадок создает уникальные возможности для учащихся, позволяя им осваивать новые знания и навыки в актуальных областях: от программирования и робототехники до дизайна и инженерии. Эти площадки служат не только местом для обучения, но и центром притяжения для творчески одаренных детей, что способствует формированию сообщества единомышленников и обмену опытом [3, с. 29].

Происходит погружение человека в новый мир, проектируемый и обустраиваемый для него наукой и технологиями. В результате возникает новая сложная гиперреаль-

ность, описание которой требует принципиального обновления традиционного концепта наука-технология. Постепенно формируется технологически креативная среда, которая порождает инновации, обеспечивает выгоду, значительно превышающую издержки изобретательства и внедрения, что производит выраженный социальный положительный эффект [5, с. 152–153].

Особую роль в создании инфраструктуры для эффективного осуществления стратегического партнерства «школа-вуз» играет оснащение вуза как ресурсной базы для общеобразовательных учреждений и центра притяжения интересов как школьников, так и учителей. Сотрудничество вузов с различными образовательными организациями и производственными предприятиями усиливает практико-ориентированный характер обучения студентов и повышает методическую компетентность преподавателей. Глубокое погружение в изучение специальных дисциплин помогает раскрыть новые таланты и способности всех субъектов стратегического партнерства «школа-вуз».

Знакомство с новой технологической средой, доступ к инновационному оборудованию и материалам, участие в генерировании и реализации интересных молодежных идей – далеко не весь перечень уникальных возможностей, которые создаются на данных инновационных площадках.

Доступ к передовым образовательным ресурсам, освоение современного оборудования, информационных технологий, знакомство с инновационной цифровой средой, занятия по робототехнике и программированию способствуют развитию креативности, технологической и цифровой грамотности, критического мышления детей и молодежи.

Такие формы организации процесса обучения, как разработка и защита проектов, участие в мастер-классах, выставках и конкурсах, онлайн-курсы, выездные семинары, практическая работа по выполнению изделий с использованием уникального оборудования и прочее, позволяют формировать творческие и технологические способности, навыки коммуникации, профессиональные интересы обучающихся.

Создание современной технологически креативной среды – также важный аспект повышения качества подготовки будущих учителей и квалификации преподавателей. Благодаря современной инфраструктуре на базе вуза создается уникальная многоуровневая система развития творческого потенциала всех участников взаимодействия в рамках реализации стратегического партнерства «школа-вуз». В едином творческом процессе происходит трансформация традиционного обучения в инновационную модель разновозрастного совместного творчества, где все у всех учатся и учат друг друга.

На базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (далее – ФГБОУ ВО «ВГСПУ») за последние несколько лет при финансовой поддержке Минпросвещения России созданы и успешно функционируют новые образовательные пространства: Технопарк универсальных педагогических компетенций и Кванториум им. В.С. Ильина. В образовательном процессе активно применяются площадки профессионального демонстрационного экзамена, проводится обновление инфраструктуры университета.

Кванториум является составным элементом инфраструктуры национального проекта «Образование». На площадке кванториума студенты изучают, как работает цифровое оборудование, в каких профессиональных ситуациях целесообразно его применение, создают элементы цифрового образовательного контента, учатся взаимодействовать в цифровой среде. Практическая подготовка студентов носит сетевой характер: например, в рамках сетевых университетских проб они разрабатывают онлайн-занятия по работе с современным оборудованием для школьников, проводят очные встречи на базе кванториума (профориентационная работа, дополнительное образование детей). На практиках в центрах «Точка Роста», IT-куб, Кванториумах студенты получают возможность апробировать современные методики. Образовательная деятельность, построен-

ная с использованием цифрового оборудования, современных трансформируемых пространств и сетевых образовательных программ, способствует знакомству будущих учителей с возможностями и перспективами развития инфраструктуры [1, с. 20–21].

Организация образовательного курса «Сетевые кванты» на базе кванториума и технопарка ФГБОУ ВО «ВГСПУ» представляет собой разработанную и апробированную на практике систему, которая опирается на выполнение необходимых условий: создание доступной верифицированной образовательной среды, качественных материально-технических условий, выбора оптимальных средств, методик преподавания, вариативных технологий обучения [2, с. 15].

В 2025 году в рамках проекта обновления инфраструктуры ВГСПУ в целях создания (модернизации) комплексных образовательно-воспитательных кластеров по подготовке высококвалифицированных педагогических кадров создан Комплексный образовательно-воспитательный кластер «Современные кабинеты по учебному предмету “Труд (Технология)”», оборудован кабинет по изучению методики преподавания школьного предмета «Основы безопасности и защиты Родины», модернизированы кабинеты «Гражданская оборона и защита населения от ЧС», «Центр подготовки добровольцев спасателей» и др.

В рамках создания кабинетов по учебному предмету «Труд (Технология)» приобретено современное оборудование по различным разделам образовательной программы, а также школьное оборудование для универсальной мастерской технологии работы с деревом, металлом и выполнения проектных работ школьников. Использование нового современного учебного оборудования способствует повышению качества профессиональной подготовки будущих учителей труда (технологии) и основ безопасности и защиты Родины, а также обеспечивает устойчивый интерес у молодежи к данным профессиям.

Создание новых учебных кабинетов и модернизация имеющихся позволяют университету проводить обучение педагогических работников по программам дополнительного профессионального образования в области методики преподавания учебных предметов «Основы безопасности и защиты Родины», «Труд (Технология)» на высоком качественном уровне.

Комплексный образовательно-воспитательный кластер «Современные кабинеты по учебному предмету “Труд (Технология)”» направлен на реализацию целей и задач Федеральной рабочей программы по предмету Труд (технология). Кластер создан в ФГБОУ ВО «ВГСПУ» в рамках федерального проекта «Педагоги и наставники», национального проекта «Молодежь и дети» в соответствии с рекомендациями обновления инфраструктуры в целях создания (модернизации) комплексных образовательно-воспитательных кластеров по подготовке высококвалифицированных педагогических кадров на базе образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Минпросвещения России. Это образовательно-воспитательное пространство университета, направленное на подготовку высококвалифицированных педагогических кадров в предметной области труд (технология).

В структуру образовательно-воспитательного кластера «Современные кабинеты по учебному предмету «Труд (Технология)» входят современный кабинет учебного предмета «Труд (Технология)» по разделам «Домоводство (кройка и шитье)» и «Домоводство (кулинария)» (на базе кабинета технологии для девушек); современный кабинет учебного предмета «Труд (Технология)» по разделам «Слесарное дело», «Столярное дело», универсальная мастерская технологии работы с деревом, металлом и выполнения проектных работ школьников (на базе кабинета технологии для юношей).

Целями деятельности комплексного образовательно-воспитательного кластера «Современные кабинеты по учебному предмету «Труд (Технология)» являются: созда-

ние современной образовательной среды для подготовки высококвалифицированных педагогических кадров предметной области труд (технология) в соответствии с требованиями ФГОС ВО; формирование единого образовательного, информационно-просветительского и воспитательного пространства, способного обеспечить развитие мотивации обучающихся к предметной области труд (технология); создание условий для организации и проведения практических занятий с использованием современного технологического оборудования, средств обучения и воспитания современных кабинетов по учебному предмету «Труд (Технология)».

Функционал кабинетов по учебному предмету «Труд (Технология)» ориентирован на реализацию образовательной деятельности студентов по программам высшего и дополнительного образования, сотрудничество с педагогическими работниками образовательных организаций, а также просветительскую и профориентационную работу со школьниками, обеспечивая эффективную реализацию стратегического партнерства «школа-вуз».

В работе со студентами особое внимание уделяется формированию компетенций по предметной области, приобретению опыта работы с современным технологическим оборудованием, приобщению к культуре безопасного труда, развитию познавательной активности, самостоятельности, инициативы, способности к проектированию и научно-исследовательской деятельности в области техники и технологий; информационному и научно-методическому сопровождению процесса подготовки будущих учителей.

В процессе сотрудничества с педагогическими работниками осуществляется повышение уровня их компетентности и педагогического мастерства в области учебного предмета «Труд (технология)» и методики его преподавания.

Погружение обучающихся в современную образовательную среду направлено на мотивацию к занятиям по предмету «Труд (технология)», организацию профориентационной деятельности, разработку учебных проектов с применением высокотехнологичного современного оборудования, реализацию проблемного обучения, осуществляющего связь с актуальными тенденциями современности в области техники и технологий; формирование положительного отношения к специалистам рабочих профессий, укрепление престижа таких профессий в современном обществе, содействие духовно-нравственному и патриотическому воспитанию обучающейся молодежи.

В указанных кабинетах сотрудники и профессорско-преподавательский состав кафедры технологии, экономики образования и сервиса осуществляют образовательную деятельность в рамках подготовки бакалавров по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» профилям «Технология», «Экономика» и магистров по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» магистерской программе «Робототехника, предпринимательство и дизайн в технологическом образовании», а также обучение педагогических работников по программам дополнительного профессионального образования в области методики преподавания учебного предмета «Труд (Технология)».

Данные площадки могут активно применяться для проведения профессионального демонстрационного экзамена в процессе подготовки будущих учителей. Внедрение в педагогических вузах профессионального (демонстрационного) экзамена как формы государственной итоговой и промежуточной аттестации обучающихся по основным профессиональным образовательным программам высшего педагогического образования является одним из способов устранения разрыва ожиданий вуза и работодателя от студента, так как приводит к необходимости сравнительного анализа содержания программ подготовки в вузе и реальных потребностей школы [4].

Таким образом, наличие в университете целостной многоуровневой системы креативных образовательных пространств, уникальной развивающей среды, инфраструктурных, материально-технических, финансовых, кадровых, сетевых, научных и инфор-

мационных условий стратегического партнерства «школа-вуз» является залогом его успешного будущего, содействует активному формированию кадрового потенциала, способного двигать вперед науку, технологии и экономику, обеспечивая достойное будущее страны.

Список литературы

1. Божко Н.Н., Шубина А.С. Педагогический технопарк кванториум как условие подготовки студентов к реализации сетевых смешанных образовательных событий // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2015. Т. 7. №3(27). С. 19–27.
2. Жадаев Ю.А., Кисляков В.В. Реализация сетевой практической подготовки будущих учителей технологии как фактор повышения качества общего образования // Грани познания. 2024. №6. С. 14–19.
3. Жадаев Ю.А., Жадаева А.В., Селезнев В.А. Условия эффективной реализации стратегического партнерства «школа-вуз» в современном образовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №10(203). С. 27–36.
4. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. №1688-р). [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 10.04.2026).
5. Образование, наука и бизнес в создании интеллектуально-образовательных сред: монография / под ред. Г.А. Ключарева, Д.В. Диденко, Ю.В. Латова. СПб., 2016.

* * *

1. Bozhko N.N., Shubina A.S. Pedagogicheskij tekhnopark kvantorium kak uslovie podgotovki studentov k realizacii setevyh smeshannyh obrazovatel'nyh sobytij // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2015. T. 7. №3(27). S. 19–27.
2. Zhadaev Yu.A., Kislyakov V.V. Realizaciya setевой prakticheskoy podgotovki budushchih uchitelej tekhnologii kak faktor povysheniya kachestva obshchego obrazovaniya // Grani poznaniya. 2024. №6. S. 14–19.
3. Zhadaev Yu.A., Zhadaeva A.V., Seleznev V.A. Usloviya effektivnoj realizacii strategicheskogo partnerstva «shkola-vuz» v sovremennom obrazovanii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №10(203). S. 27–36.
4. Konceptiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda (Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 iyunya 2022 g. №1688-r). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (data obrashcheniya: 10.04.2026).
5. Obrazovanie, nauka i biznes v sozdanii intellektualoemkih sred: monografiya / pod red. G.A. Klyuchareva, D.V. Didenko, Yu.V. Latova. SPb., 2016.



The modern educational infrastructure as the condition of implementation of strategic partnership “school-university”

The different aspects of use of educational infrastructure for the strategic partnership “school-university” are considered. There are described the kinds of modern learning grounds. The conditions of efficient functioning of creative educational grounds in the work with students, schoolchildren and pedagogical staff are analyzed.

Keywords: *strategic partnership “school-university”, conditions of implementation of strategic partnership “school-university”, cluster, technopark, educational infrastructure, quantorium.*

(Статья поступила в редакцию 16.04.2026)

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

Я.Б. ЕМЕЛЬЯНОВА

Нижний Новгород

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ НА РЕАЛИЗАЦИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АВТОНОМНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ ПРОДВИНУТОГО УРОВНЯ

Рассматривается необходимость учета личностных факторов студентов-переводчиков продвинутого уровня в процессе иноязычной подготовки с целью нейтрализации их возможного негативного влияния на реализацию педагогической автономности обучающихся. Описываются актуальные личностные характеристики. Анализируются наблюдения, полученные в результате проведенного исследования. Предлагаются рекомендации и виды работы, позволяющие решить обозначенную проблему.



Ключевые слова: перевод, иноязычная подготовка переводчика, автономность, личностные характеристики, продвинутый этап обучения, навык «замечать».

В силу специфики профессиональной деятельности, связанной с работой с различными тематиками в различных контекстах, переводчику необходимо умение самостоятельно грамотно расширять свой иноязычный лингвистический репертуар для удовлетворения возникающих профессиональных потребностей, что делает его, по мнению А. Карререса (A. Carreres), человеком, «изучающим иностранный язык в течение всей жизни» (lifelong language learner) [6, с. 18]. Данная способность обеспечивается педагогической автономностью (pedagogical autonomy), которая, наряду с коммуникативной (communicative autonomy) (D. Little) [12], входит в состав *профессиональной автономности переводчика* – комплексного понятия, обеспечивающего способность: 1) выявлять и четко формулировать свои профессиональные цели, задачи и потребности; 2) использовать возникающие возможности и / или целенаправленно подбирать адекватные способы и ресурсы для решения задач и удовлетворения профессиональных потребностей; 3) грамотно интегрировать приобретенные знания в систему уже имеющихся и применять их при решении конкретных профессиональных задач; 4) оценивать качество своей профессиональной деятельности и самостоятельной работы по подготовке к ней [1].

Если коммуникативная автономность ориентирована на достижение задач и решение возникающих трудностей в реальном контексте коммуникации с переводом, то педагогическая автономность соотносится с самостоятельной деятельностью переводчика по управлению своими языковыми и культурными знаниями в соответствии с возникающими профессиональными потребностями.

Профессиональная автономность переводчика в рамках разработанной нами концепции [1] реализуется на основе взаимодействия трех компонентов – знаниевого, психологического и технического. *Знаниевый компонент* включает в себя 1) осведомлен-

ность о том, «как» приобретать новые знания (learning awareness), т.е. знание о самом процессе обучения; 2) понимание «зачем», т.е. осознание важности умений самостоятельной работы в конкретных ситуациях профессиональной деятельности; 3) знание возможностей для обучения (learning opportunities), рассматривающиеся как «когнитивная или метакогнитивная деятельность, которая может способствовать обучению» [7, с. 118]. В свою очередь *психологический компонент* включает в себя такие характеристики личности, как 1) внутренняя мотивированность; 2) независимость и самостоятельность; 3) инициативность и активность; 4) любознательность и внимательность; 5) организованность и самодисциплина; 6) конструктивный подход / настрой.

Практическая реализация самостоятельной деятельности переводчика по управлению своими языковыми и культурными знаниями обеспечивается за счет *технического компонента*, объединяющего в себе 1) умение постановки целей и задач; 2) умения планирования и реализации необходимых действий; 3) способность «переноса навыков и умений, приобретенных и использованных в одном контексте, для решения проблем и достижения целей в другом» [21, с. 22]; 4) умение рефлексии и самооценки; 5) организационные умения.

Знаниевый и психологический компоненты создают личностный фундамент / базу, которая обеспечивает адекватную реализацию технического компонента. Они формируют определенную личностную позицию и отношение к осуществляемой деятельности, подключение аффективных и мотивационных факторов, наличие правильного направления работы, которые затем транслируются в практические действия. Подобная готовность и способность специалиста к «систематически самостоятельно организуемой познавательной деятельности, направленной на продолжение собственного образования» [2, с. 404], позволяет «поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком для непрерывного совершенствования профессиональной деятельности» [3, с. 7]. Соответственно, недостаточная сформированность знаниевого и психологического компонентов может оказать негативное влияние на общую эффективность профессиональной автономности переводчика и его педагогической автономности.

Студенты-переводчики продвинутого уровня (старшие и выпускные курсы, магистратура) характеризуются некоторыми психологическими и личностными особенностями, способными произвести подобный негативный эффект. Эти особенности формируются в условиях 1) достаточно высокого уровня владения иностранным языком – обширным словарным запасом и хорошим владением грамматикой, – обеспечивающим студентам свободу выражения мыслей и понимания аутентичных материалов [4; 13]; 2) владения стратегиями избегания некомфортных тематик и грамматических конструкций и компенсации незнания каких-либо языковых средств другими имеющимися у них ресурсами [17]. К упомянутым особенностям можно отнести две группы характеристик. *Первая* включает чувство определенной «самоуспокоенности» [4], «почивание на лаврах» уже приобретенных знаний, умений и достижений [14], уверенность в достаточности своих языковых знаний. *Вторая* группа характеристик является следствием определенного психологического конфликта между описанным выше осознанием собственной успешности в иностранном языке и необходимостью находиться в роли ученика и продолжать обучение, работать со своими пробелами в знаниях и ошибками в речи [13]. Это может проявляться в сопротивлении преподавателю и нежелании выполнять предлагаемые им задания [Там же], ощущении и намеренной демонстрации скуки, выражении недовольства и раздражения на требование учить и использовать новый языковой материал [14] и невосприимчивости к новой информации [4].

Описанные характеристики могут приводить к формированию личностной позиции, не способствующей активному самосовершенствованию в рамках профессии, недостаточности или отсутствию адекватных действий в данном направлении. Подобное

отношение противоречит природе и характеру процесса приобретения переводческой компетенции, представляющего собой реструктурирование и перестройку системы знаний [19]. Переводческое владение языками предполагает конструирование сложной многоязычной и поликультурной системы видения мира и нахождение в ней места новому знанию, его интеграцию в эту систему, сопоставление и выстраивание отношений между элементами знания. Как отмечают сторонники конструктивизма, «знанию нельзя обучить, его можно только усвоить, т.е. сконструировать, поскольку знание – это то, что создается / строится обучающимися» [28, с. 16].

Идеи конструктивизма в полной мере применимы к описанию самого процесса изучения и расширения знаний в иностранном языке, который не равняется усвоению набора правил, структур и форм, а скорее заключается в присвоении изучаемого языка как самостоятельной системы описания мира и выражения мыслей [18]. Одним из важнейших умений, обеспечивающих подобное присвоение, является *навык «замечать»* (noticing), т.е. навык «фокусировки внимания на самих языковых средствах, использованных носителем языка для выражения определенного смысла» [9, с. 34], способность «целенаправленно обращать внимание на используемые в речи носителя языка языковые средства» [5, с. 252]. Данное понятие было предложено Р. Шмидтом (R. Schmidt) в рамках его гипотезы замечания (Noticing Hypothesis) [24], рассматривается как ключевой элемент успешного изучения иностранного языка по следующим причинам:

- считается обязательным условием для перехода входящей информации (input) в усвоенную (intake) [24; 25];
- акцентирует внимание обучающихся на разнице между выбором языковых средств носителем языка и студентом для выражения одного и того же смысла, тем самым обращая внимание обучающегося на отсутствующие в его лингвистическом репертуаре языковые средства;
- повышает степень «естественности» иноязычной речи обучающихся за счет возможности идентификации и присвоения типичных для носителей способов выражения смыслов в различных контекстах коммуникации [16], которые соотносятся с понятием ‘nativelike selection’ [20], не подпадают под какие-то правила и усваиваются путем внимательного наблюдения за языковым поведением носителей языка;
- акцентирует внимание на выражениях, которые при других условиях легко могут остаться незамеченными в силу низкой частотности или кажущейся простоты и понятности [11];
- развивает самостоятельность и повышает автономность обучающихся, будучи эффективным инструментом самостоятельного расширения словарного запаса в иностранном языке [9].

Данный навык имеет большое значение для реализации педагогической автономности, т.к. обеспечивает самостоятельное выявление и присвоение иноязычных языковых средств. Успешное функционирование навыка «замечать» в значительной степени определяется рядом психологических и аффективных факторов, что возвращает нас к обозначенному ранее вопросу психологических и личностных особенностей студентов-переводчиков продвинутого уровня. Было установлено, что на степень, успешность и эффективность данного умения могут влиять:

- степень заинтересованности обучающегося в освоении нового материала [26];
- важность изучаемого языкового материала для обучающегося, т.к. при этом повышается уровень избирательного внимания [8], которое позволяет замечать интересные и полезные языковые средства [16] и поддерживает мотивацию к изучению языка;
- мотивация, поскольку распределение внимания является результатом целенаправленного и осознанного решения [8];

- эмоциональная вовлеченность в процесс обучения [5].

Результатом описанной выше личностной позиции студентов-переводчиков продвинутого уровня может быть снижение мотивации к расширению словарного запаса и, как следствие, внимания к языковому оформлению аутентичных материалов в целом, особенно если они не вызывают большой трудности и не содержат значительного количества незнакомой лексики. Данный вывод был сделан на основе многолетних наблюдений, обоснованность которых была подтверждена проведенным нами исследованием.

Студентам 1 и 2 курсов магистратуры (21 чел.) было предложено по одному англоязычному тексту (≈ 510 слов) в начале изучения новой темы в рамках курса по практике иностранного языка. Тексты содержали 95% знакомой студентам лексики и были даны на дом с заданием ознакомиться, составить и выучить список выражений, тематически значимых и отражающих конвенции речи носителей языка в рамках данной тематики. Студенты могли включать в свой список любые понравившиеся им выражения, удовлетворяющие, по их мнению, обозначенные критерии. Была обозначена цель задания – дальнейшее использование данного лексического материала для выполнения задания на речепорождение на занятии; характер задания не уточнялся. В качестве такого задания было предложено упражнение на устный перевод русских предложений, включавших соответствия выражений из домашнего текста и не содержащих никаких других лексических или грамматических трудностей. Выбор задания был обусловлен профилем подготовки студентов – синхронный перевод на международных мероприятиях. При выполнении задания студенты не могли пользоваться своими списками или справочными материалами. В целом, контекст «домашняя подготовка + последующее задание на устный перевод» позволяет воссоздать профессиональный контекст переводческой деятельности, отражающий подготовку переводчика к устному последовательному или синхронному переводу. Анализ переводов показал, что достаточно большой процент студентов (65%):

- затруднялись в переводе многих тематических устойчивых выражений и коллокаций, присутствовавших в тексте;
- делали ошибки на сочетаемость;
- прибегали к базовой лексике и формулировкам за неимением других ресурсов;
- использовали неправильные предлоги;
- замедляли темп перевода для поиска возможных соответствий и уточнения формулировок.

Учитывая достаточно высокий уровень владения языком, студенты нашли ресурсы в своем иноязычном репертуаре для передачи смысла предложений. Однако обозначенные проблемы в значительной степени снизили темп и качество языкового оформления с точки зрения соответствия продвинутому уровню и степени естественности их иноязычной речи.

При последующем обсуждении ошибок и недочетов, анализе их возможных причин было выявлено, что:

- большинство коллокаций и устойчивых выражений в текстах, предложенных для домашней подготовки, были студентам понятны, включали известные им слова и, соответственно, не воспринимались как новые и заслуживающие внимания и целенаправленного запоминания;
- студенты были уверены, что смогут использовать их в своей речи;
- студенты считали приоритетным выявление в текстах новых слов или выражений, вызывающих затруднения.

Многие студенты согласились с тем, что языковые средства, необходимые для избегания выявленных проблем, присутствовали в тексте, но не были ими замечены, вы-

писаны и выучены в силу их понятности, знакомости и очевидности. Следует отметить, что ответы ряда студентов показали отсутствие подобных проблем либо в силу правильной подготовки, либо в силу изначального более прочного владения обсуждаемыми лексическими единицами. Тем не менее наличие обозначенной тенденции говорит о том, что данный вопрос заслуживает внимания.

Таким образом, предполагаем, что высокий уровень владения языком, обеспечивающий беспроблемное понимание аутентичного материала, может создавать у студентов продвинутого уровня ощущение достаточности своих языковых знаний, что снижает внимание к языковому оформлению материала и негативно сказывается на их навыке «замечать» тематически и конвенционально значимые языковые средства. В результате студенты упускают возможность расширить, закрепить и уточнить знание выражений, обеспечивающих естественную и тематически грамотную речь на иностранном языке, оперативное извлечение которых принципиально для устного переводчика.

На наш взгляд, необходима регулярная работа, направленная на формирование и тренировку навыка «замечать» полезный лексический материал. Используемые задания должны, *во-первых*, обеспечивать повышение осведомленности студентов, что имеет принципиальное значение, т.к. понимание студентами ценности своей деятельности формирует их более активную вовлеченность и более высокие результаты [15]. Задания, подобные описанному выше, позволяют наглядно продемонстрировать студентам важность внимательного отношения к самым «простым», на их взгляд, выражениям.

С этой целью выполнение заданий должно сопровождаться так называемыми «пояснительными обоснованиями» со стороны преподавателя (*explanatory rationales*), т.е. «вербальными объяснениями целесообразности вложения усилий в выполнение конкретной деятельности или упражнения» [22, с. 185]. Было выявлено, что они обеспечивают принятие студентами ценности предлагаемых преподавателем видов работы, которые могут восприниматься ими как непонятные, «навязанные по прихоти преподавателя и просто имитирующие деятельность» [23, с. 355].

Во-вторых, выполнение заданий должно обеспечивать «мобилизацию» знаний студентов, использование в неожиданных и непривычных контекстах и акцентирование разницы между представлениями студентов о своих знаниях и их реальными знаниями, демонстрируемыми при выполнении упражнений [10; 27]. Для достижения данной цели регулярно используем 10–15-минутное упражнение на повторение пройденной лексики. Студенты порой сами удивляются тому, что не вспомнили, казалось бы, простую фразу или вспомнили только ее часть. Это часто наблюдается применительно к закономерностям сочетаемости слов – все слова известны, но сочетаемость нужно целенаправленно запоминать.

В-третьих, считаем важными задания на самостоятельное составление студентами глоссариев с последующим использованием выбранных языковых средств в речевой деятельности. Это учит студентов самостоятельно обеспечивать себе необходимые языковые ресурсы, брать ответственность за свои знания.

Подобный подход к организации взаимодействия со студентами и работы с учебным материалом меняет их позицию и отношение к проблеме, т.е. влияет на элементы психологического и частично знаниевого компонентов педагогической автономности. В сочетании с целенаправленными заданиями, акцентирующими внимание на языковых средствах, это позволяет обеспечить осознанную, системную и целенаправленную самостоятельную работу студентов по расширению своего лингвистического репертуара в иностранном языке, что положительно скажется на реализации будущими переводчиками своей педагогической автономности.

Полагаем, что теоретическая значимость нашей работы обусловлена выявлением и описанием учебных ситуаций, в которых может проявляться негативное влияние психологических и личностных особенностей студентов-переводчиков продвинутого уровня,

в частности их воздействие на реализацию педагогической автономности. С практической точки зрения наше исследование намечает возможности более адресной работы с обозначенной категорией обучающихся на занятиях по практике иностранного языка с целью повышения ее эффективности и формирования навыков и умений, необходимых в дальнейшем осуществлении профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Емельянова Я.Б. Концепция автономности переводчика как профессионального пользователя иностранного языка // Вестник Брянского государственного университета. 2016. №2(28). С. 240–245.
2. Иванова М.А. Основы формирования самообразовательной лингвистической компетенции при профессионально-ориентированном обучении иностранным // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. №61. С. 403–406.
3. Кузнецова М.Ф. Развитие иноязычной самообразовательной компетенции студентов педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2011.
4. Продайвода Е.Д. Освоение новой лексики на продвинутом этапе обучения: проблемы и решения // Магия ИННО. 2024. Т. 6. №2. С. 97–107.
5. Bolitho R., Carter R., Hughes R., Ivanič R., Masuhara H., Tomlinson B. Ten questions about language awareness // ELT Journal. 2003. №57(3). P. 251–259.
6. Carreres A. Translation and Language Teaching the Teaching of Translation into L2 in Modern Languages Degrees; Uses and Limitations // Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada. Havana, 2006. P. 1–21.
7. Crabbe D. Learning opportunities: adding learning value to tasks // ELT Journal. 2007. №61(2). P. 117–125.
8. Crookes G., Schmidt R.W. Motivation: reopening the research agenda // Language Learning. 1991. №41. С. 469–512.
9. Field J. Looking outwards, not inwards // ELT Journal. 2007. №61(1). P. 30–38.
10. Kitanovska-Kimovska S., Sazdovska-Pigulovska M., Popovska S. Beliefs about translator competence and training practices: teachers' and students' perspectives // The journal of teaching English for specific and academic purposes. 2025. №13(1). P. 69–80.
11. Laufer B., Girsai N. Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation // Applied Linguistics. 2008. №29(4). P. 694–716.
12. Little D. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy // System. 1995. №23(2). P. 175–181.
13. Matice M.S. The challenges of teaching advanced students // The CATESOL Journal. 1993. №6(1). P. 93–97.
14. Méndez López M.G., Peña Aguilar A. Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation // PROFILE. 2013. №15(1). P. 109–124.
15. Miller R.B., Brickman S.J. A model of future-oriented motivation and self-regulation // Educational Psychology Review. 2004. №16(1). P. 9–33.
16. Murray N. Pragmatics, awareness raising, and the cooperative principle // ELT Journal. 2009. №64(3). P. 293–301.
17. Nosidlak K.M. Vocabulary learning strategies of the advanced students // Journal of Language Teaching and Research. 2013. №4(4). P. 655–661.
18. Omaggio A. Successful language learners: What do we know about them? // ERIC/CLL News Bulletin. 1978. P. 2–3.
19. PACTE. Building a translation competence model // Triangulating translation: Perspectives in process-oriented research / F. Alves. Amsterdam, 2003. P. 43–66.
20. Pawley A., Syder F.H. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency // Language and Communication. London, 1983. P. 191–225.
21. Perkins D.N., Salomon G. Teaching for transfer // Educational Leadership. 1988. №46(1). P. 22–32.

22. Reeve J., Jang H., Hardre P., Omura M. Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity // *Motivation and Emotion*. 2002. №26(3). P. 183–207.
23. Reeve J., Su Y.-L. Teacher motivation // *The Oxford handbook of workplace engagement, motivation, and self-determination theory*. New York, 2014. P. 349–362.
24. Schmidt R. The role of consciousness in second language learning // *Applied Linguistics*. 1990. №11. P. 129–58.
25. Schmidt R. Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA // *Implicit and explicit learning of languages*. London, 1994. P. 165–209.
26. Simard D., Wong W. Alertness, orientation, and detection: The conceptualization of attentional functions in SLA // *Studies in Second Language Acquisition*. 2001. №23. P. 103–124.
27. Shibata N. The impact of students' beliefs about English language learning on out-of-class learning // *Relay Journal*. 2019. №2(1). P. 122–136.
28. Von Glasersfeld E., Smock C.D. Introduction // *Epistemology and Education: The implications of radical constructivism for knowledge acquisition*. Athens, 1974. P. 11–24.

* * *

1. Emel'yanova Ya.B. Konceptiya avtonomnosti perevodchika kak professional'nogo pol'zovatelya inostrannogo yazyka // *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016. №2(28). S. 240–245.
2. Ivanova M.A. Osnovy formirovaniya samoobrazovatel'noj lingvisticheskoy kompetencii pri professional'no-orientirovannom obuchenii inostrannym // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008. №61. S. 403–406.
3. Kuznecova M.F. Razvitie inoyazychnoj samoobrazovatel'noj kompetencii studentov pedagogicheskogo kolledzha: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2011.
4. Prodajvoda E.D. Osvoenie novoj leksiki na prodvinutom etape obucheniya: problemy i resheniya // *Magiya INNO*. 2024. T. 6. №2. S. 97–107.



The influence of personal factors on the implementation of pedagogical autonomy of students-translators of advanced levels

The necessity of consideration of personal factors of students-translators of advanced level in the process of foreign language training with the purpose of neutralization of their possible negative influence on the implementation of pedagogical autonomy of students is considered. The urgent personal traits are described. The observations, obtained in the result of the conducted study, are analyzed. There are suggested the recommendations and kinds of work allowing to solve the depicted problem.

Keywords: translation, foreign language training of translator, autonomy, personal traits, advanced stage of training, skill "to notice".

(Статья поступила в редакцию 16.02.2026)

**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА**

Рассматривается вопрос формирования межкультурной компетенции у будущих переводчиков китайского языка на основе языкового партнерства. Задачей исследования является внедрение в учебный процесс вуза практики языкового партнерства, которая подразумевает самостоятельную парную и групповую работу российских студентов совместно с китайскими студентами из вуза-партнера. Доказано, что внедрение в учебный процесс языкового партнерства значительно повышает мотивацию к обучению, а также способствует эффективному формированию межкультурной коммуникативной компетенции будущих переводчиков китайского языка.



Ключевые слова: межкультурная компетенция, китайский язык, языковое партнерство, языковые стажировки, переводчик китайского языка.

В последнее десятилетие в нашей стране наблюдается заметный спрос на специалистов, владеющих китайским языком, которые востребованы в разных секторах экономики, туризма, информационных технологий, сфере услуг, образовании и т.д. Это ставит перед вузами задачу подготовки высококвалифицированных кадров, которые не только могут говорить на китайском языке, но и обладают способностью осуществлять как перевод, так и межкультурное взаимодействие с представителями КНР в устной и в письменной форме.

Сегодня в российских образовательных учреждениях китайский язык входит в образовательные программы как общего среднего, так и высшего образования. В России с 2015 года он входит во всероссийскую олимпиаду школьников, а с 2019 года он доступен для сдачи экзамена в формате ЕГЭ.

Современный период в обучении иностранным языкам характеризуется переходом от коммуникативного подхода к социокультурному и далее – к межкультурному с сохранением способа овладения языком – деятельностного. При этом делается упор не на овладение иноязычной коммуникативной компетенцией, свойственной носителю языка, и даже не на соизучение широкого спектра культур, а на овладение межкультурной коммуникативной компетенцией, свойственной межкультурному коммуниканту [2, с. 125].

Понятия «компетенция» и «компетентность» в научном сообществе изучались такими учеными, как Л.Л.М. Баш, Т.Ю. Базаров, Н.Л. Гончарова, С.В. Воробьева, Г.Х. Нигматзянова, Е.Г. Иванова, Дж. Равен, И.С. Сергеев, Ю.Г. Татур, А.И. Турчинов, М.А. Чошанов, А.В. Хуторской, Т. Hoffman, Ch. Velde и др. Вопросами межкультурной коммуникации занимались следующие ученые: Цзя Юйсинь (贾玉新), Чжан Хунлин (张红玲), Ху Вэньчжун (胡文仲), Н.И. Алмазова, Г.В. Елизарова, С.Г. Тер-Минасова, В.В. Сафонова, И.И. Халеева и др. Вопросам формирования межкультурной коммуникативной компетенции при обучении китайскому языку посвящены работы следующих ученых: Л.И. Корнеева, Ю. Хань, Ма Жунъюй, Т.Л. Гурулева, Н.А. Деминой, И.В. Кочергина, К.В. Волкова, Н.И. Шевцовой, Т.В. Иоффе.

Сегодня научное сообщество преподавателей китайского языка существует в процессе нахождения оптимальных методик эффективного преподавания языка, при

этом недостаточно исследований, направленных на изучение педагогического потенциала языкового партнерства с задействованием постоянных носителей языка из вуза-партнера.

Возникшее противоречие между потребностью педагогической практики в совершенствовании процесса формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущих переводчиков китайского языка в процессе образовательной деятельности в вузе на основе языкового партнерства и недостаточностью специальных исследований по данному вопросу обозначило одну из проблем нашего исследования: при каких организационно-педагогических условиях подготовка будущих переводчиков китайского языка к осуществлению межкультурного коммуникативного взаимодействия будет проходить наиболее эффективно?

Недостаточная разработанность решения данной проблемы в педагогической науке, ее актуальность и значимость для образовательной практики обусловили главный вопрос исследования – формирование межкультурной коммуникативной компетентности у будущих переводчиков китайского языка на основе языкового партнерства.

В качестве объекта исследования выступил процесс формирования межкультурной коммуникативной компетентности у будущих переводчиков китайского языка.

В качестве методологической основы использовали теоретические положения системного подхода к изучению педагогических процессов (Е.А. Евсецова, В.А. Игнатьева, В.В. Гребнева, В.И. Писаренко, И.Ф. Складов и др.); субъектного подхода (А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков, Л.Г. Пак, Ю.П. Яблонских, А.В. Гладков, О.И. Прохорова, И.А. Зимняя и др.); компетентностного подхода (И.А. Зимняя, С.Л. Троянская, Дж. Равен, А.В. Хуторской, В.А. Болотов и др.); коммуникативно-когнитивного подхода к обучению иностранному языку (А.В. Щепилова, Ю.А. Ситнов, О.А. Скрыбина); личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев); межкультурного подхода к обучению иностранному языку (Н.И. Алмазова, Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, Е.Г. Тарева, В.П. Фурманова, И.И. Халеева); теории учебной самостоятельности изучающих иностранный язык (Н.Ф. Коряковцева, Е.Г. Тарева, Т.Ю. Тамбовкина) наряду с концепцией языковой и вторичной языковой личности (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, И.И. Халеева, К.Н. Хитрик).

В период с 2021 по 2022 гг. был проведен анализ подготовки будущих переводчиков китайского языка к будущей профессии. Мы пришли к выводу о недостаточной реализации осуществления долгосрочного межкультурного взаимодействия с носителями языка. Под долгосрочным взаимодействием с носителями языка подразумеваем контролируемое педагогом взаимодействие студентов с носителями языка из вуза-партнера. Такое взаимодействие имеет первостепенное значение для полноценного понимания культуры страны изучаемого языка, что значительно повышает коммуникативную компетентность будущих переводчиков и снимает как культурный, так и языковой барьер. Данный метод внедрения языкового партнерства в учебный процесс прошел трехлетнюю апробацию и подтвердил свою эффективность.

В качестве базы для нашего исследования мы использовали два университета: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Российская Федерация, и Первый Шаньдунский медицинский университет, г. Тайань, провинция Шаньдун, Китайская Народная Республика. В качестве участников констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента выступали студенты, обучающиеся по направлениям подготовки 45.05.01 «Перевод и переводоведение» специализация №3 «Лингвистическое обеспечение межгосударственных отношений» (английский и китайский языки) и 45.05.01 «Перевод и переводоведение»

направленность (профиль) «Специальный перевод (английский и китайский языки)» Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.

Суть авторского метода Н.А. Рунгш и Юань Дунбинь заключается в обеспечении каждого студента ЧГПУ им. И.Я. Яковлева языковым напарником, изучающим русский язык, из Первого Шаньдунского медицинского университета г. Тайань провинции Шаньдун Китайской Народной Республик. Это является обязательным условием, поскольку таким образом обеспечивается заинтересованность в качественном лингвистическом сотрудничестве с обеих сторон. Языковой партнер подбирался, ориентируясь на данные по успеваемости, уровень владения языком и психологические характеристики личности. Связь между языковыми партнерами осуществлялась посредством мобильной коммуникационной системы WeChat. Языковой партнер подбирался сроком на 2 месяца, после чего его «заменяли» на следующего. Таким образом, за 2 семестра одного года каждый студент взаимодействовал с 4 студентами-носителями языка [6]. Данный подбор производят преподаватели с обеих сторон (русский и китайский преподаватели тоже образуют языковой тандем и работают сообща). Такие языковые пары функционируют в течение всего периода обучения, т.е. на протяжении четырех лет изучения китайского языка, используя индивидуальные траектории в обучении.

Новые технологии позволили, с одной стороны, сделать образование по-настоящему массовым (через онлайн, систему MOOC и т.п.), с другой – реализовать на практике индивидуальные образовательные траектории. Причем если раньше индивидуальное образование было реально доступно лишь при подготовке людей творческих профессий или специалистов высшей квалификации, то теперь благодаря новым возможностям, технологиям (в том числе онлайн-технологиям, но не только) практически каждый может «собрать» себе собственный образовательный маршрут [3].

В ходе исследования мы пришли к выводу, что межкультурная коммуникативная компетентность будущего переводчика китайского языка представляет собой профессионально-значимую характеристику. Она подразумевает готовность и способность осуществлять бесконфликтное общение с представителями иной культуры, владея их языком. Особое значение при этом придается этнокультурным различиям и нормам, представлениям и особенностям вербального и невербального поведения партнеров. Структура межкультурной коммуникативной компетентности будущего переводчика китайского языка состоит из взаимосвязанных компонентов (ценностно-мотивационный, когнитивный и деятельностно-практический).

Внедрение языкового партнерства подтвердило наличие педагогического потенциала, который проявляется в следующих аспектах:

- *мотивационный*: студенты более мотивированы к овладению межкультурной коммуникативной компетентностью, если имеют непрерывное взаимодействие с языковым партнером, поскольку они имеют прямую коммуникацию с представителем страны изучаемого языка, являясь активным участником диалога культур, поэтому общение целесообразно начинать уже с первого месяца изучения языка;
- *когнитивный*: студенты значительно расширяют культурное понимание и контекстуальные значения лексических единиц в ходе общения с языковым партнером, используя при этом актуальный, современный язык, а также знакомятся с культурными традициями страны изучаемого языка;
- *координационный*: для процесса организации работы в интернациональной паре необходимо эффективное планирование и распределение времени, принимая во внимание тот факт, что студенты проживают в разных странах с разницей во времени в 5 часов;
- *тактический*: студентам предстоит выбрать наиболее подходящую стратегию межкультурного взаимодействия с партнером, соблюдая речевой этикет и культурные

нормы, принятые в стране изучаемого языка.

Также мы определили ряд педагогических условий формирования межкультурной коммуникативной компетентности у будущих переводчиков китайского языка на основе языкового партнерства:

- *согласование между вузами-партнерами России и Китая нормативных документов*, которые обеспечивают реализацию изучения иностранного языка и его культурного контекста посредством совместной работы языковых пар студентов из двух стран;
- *создание системы учебно-методического сопровождения языковых пар студентов* в решении практико-ориентированных заданий, способствующих развитию межкультурной коммуникативной компетентности;
- *разработка и реализация комплекса диагностических методик*, позволяющих оценить уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетентности у студентов, изучающих китайский язык на основе языкового партнерства.

В России в 2000-х гг. активизировалась работа по созданию зарубежных образовательных центров, представительств и информационно-консультационных пунктов по набору иностранных учащихся на основе объединений ведущих российских вузов под эгидой Минобрнауки России [1].

Помимо реализации практики языкового партнерства, в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева функционирует центр китайского языка и культуры, где будущие переводчики китайского языка имеют возможность встретиться со студентами и аспирантами из вуза-партнера в КНР, которые регулярно проходят обучение русскому языку в нашей стране. Также в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева созданы все условия для организации языковой практики российских студентов в КНР: два раза в год они выезжают в вуз-партнер на языковые стажировки, которые длятся один семестр. Эти стажировки, наряду с внедрением языкового партнерства в учебный процесс, обладают положительным потенциалом для формирования межкультурной коммуникативной компетентности у будущих переводчиков китайского языка.

Анализ данных, полученных в ходе эксперимента, показал следующую положительную динамику:

- количество обучающихся с низким уровнем сформированности межкультурной коммуникативной компетентности значительно уменьшилось;
- количество обучающихся с достаточным уровнем сформированности межкультурной коммуникативной компетентности значительно увеличилось;
- увеличилось количество обучающихся с высоким уровнем межкультурной коммуникативной компетентности.

Таким образом, практика языкового партнерства оказывает эффективное влияние на формирование межкультурной коммуникативной компетентности у будущих переводчиков китайского языка и открывает новые возможности для обучения китайскому языку.

Список литературы

1. Александрова Г.А., Кожанов И.В., Иванов В.Н. Особенности подготовки иностранных специалистов в российских вузах в постсоветский период // Перспективы науки. 2023. №11. С. 292–296.
2. Гурулева Т.Л. Подходы к обучению китайскому языку в аспекте формирования межкультурной образовательной парадигмы // Язык и культура. 2021. №54. С. 113–130.
3. Левицкий М.Л. Качество образования в эпоху глобальных информационных трансформаций // Известия волгоградского государственного педагогического университета. 2019. №10. С. 4–9.
4. Рунгш Н.А. Психосоматика как один из элементов в системе реализации холистического подхода на уроке китайского языка при формировании иноязычной межкультурной компетент-

ности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2023. №1(118). С. 161–164.

5. Ху, Вэньчжун. Как позиционировать межкультурную коммуникативную компетенцию в преподавании иностранных языков // Иностранные языки. 2013. №06. С. 2–8.

6. Юань Дунбинь, Рунгш Н.А., Иванов В.Н. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности будущих специалистов в области перевода китайского языка на основе модели языкового партнерства // Перспективы науки. 2024. №7(178). С. 164–167.

7. Ян Ин, Чжуан Эньпин. Создание основы для межкультурной коммуникативной компетенции в обучении иностранным языкам // Иностранные языки. 2007. №04. С. 13–21.

8. Lustig M., Koester J. Intercultural Competence: Interpersonal Communication across Cultures. Shanghai, 2007.

* * *

1. Aleksandrova G.A., Kozhanov I.V., Ivanov V.N. Osobennosti podgotovki inostrannykh specialistov v rossijskikh vuzah v postsovetiskij period // Perspektivy nauki. 2023. №11. S. 292–296.

2. Guruleva T.L. Podhody k obucheniyu kitajskomu yazyku v aspekte formirovaniya mezhkul'turnoj obrazovatel'noj paradigmy // Yazyk i kul'tura. 2021. №54. S. 113–130.

3. Levickij M.L. Kachestvo obrazovaniya v epohu global'nykh informacionnykh transformacij // Izvestiya volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. №10. S. 4–9.

4. Rungsh N.A. Psihosomatika kak odin iz elementov v sisteme realizacii holisticheskogo podhoda na uroke kitajskogo yazyka pri formirovanii inoyazychnoj mezhkul'turnoj kompetentnosti // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva. 2023. №1(118). S. 161–164.

5. Hu, Ven'chzhun. Kak pozicionirovat' mezhkul'turnuyu kommunikativnuyu kompetenciyu v prepodavanii inostrannykh yazykov // Inostrannye yazyki. 2013. №06. S. 2–8.

6. Yuan' Dunbin', Rungsh N.A., Ivanov V.N. Formirovanie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetentnosti budushchih specialistov v oblasti perevoda kitajskogo yazyka na osnove modeli yazykovogo partnerstva // Perspektivy nauki. 2024. №7(178). S. 164–167.

7. Yan In, Chzhuan En'pin. Sozdanie osnovy dlya mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii v obuchenii inostrannym yazykam // Inostrannye yazyki. 2007. №04. S. 13–21.



Considering the issue of formation of intercultural competence of future Chinese language translators

The issue of formation of intercultural competence of future Chinese language translators on the basis of language partnership is considered. The research objective is to introduce the practice of language partnership into the university's educational process, which implies the independent paired and group work of the Russian students together with the Chinese students from a partner university.

It is substantiated that the introduction of a language partnership into the educational process significantly increases motivation for learning, as well as contributes to the effective formation of intercultural communicative competence of future Chinese translators.

Keywords: *intercultural competence, Chinese language, language partnership, international internships, Chinese language translator.*

(Статья поступила в редакцию 10.01.2026)

ЧЖОУ ЛИНЬ

Н.Л. ФЕДОТОВА

Санкт-Петербург

ЭТНОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ КУРСЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ КИТАЙСКИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ (уровень А2)

Обосновывается целесообразность этнометодического подхода к разработке системы упражнений в аудиовизуальном курсе русского языка для китайских студентов (уровень А2).

Рассматриваются принципы обучения носителей китайского языка с учетом их этнопсихологических, национально-культурных особенностей и используемых учебных стратегий. На материале темы «В ресторане» показано, как этнометодический аспект может быть представлен в системе упражнений и заданий в аудиовизуальном курсе.



Ключевые слова: *этнометодический аспект, аудиовизуальный курс, система упражнений и заданий, китайские обучающиеся, русский язык как иностранный.*

При отборе и организации учебного материала для обучения иностранным языкам все более актуальным становится учет особенностей определенного контингента обучающихся. Это обусловлено тем, что система родного языка, а также этнопсихологические черты, когнитивные стратегии и коммуникативное поведение студентов непосредственно влияют на понимание и усвоение содержания обучения, а также и на эффективность овладения иностранным языком. В связи с этим в преподавании русского языка как иностранного (далее – РКИ) особую значимость приобретает этнометодический подход, который учитывает «национальную ментальность, культурные ценности и особенности языка обучаемых» и нацелен на построение учебного процесса в соответствии с культурными, языковыми и когнитивными характеристиками обучающихся [10, с. 55].

Этнометодический подход связан с адаптацией учебных материалов и проектированием процесса обучения. Согласно Е.Ю. Куликовой, этот подход:

- строится на анализе этнопсихологических особенностей студентов, включая их способы получения и обработки информации, учебные стили;
- дает возможность разрабатывать методики и создавать учебные материалы, адаптированные к конкретному национальному контингенту, в результате чего минимизируется отрицательная языковая интерференция и преодолеваются барьеры в овладении иностранным языком;
- способствует социальной и культурной интеграции студентов в новой языковой среде [7].

Таким образом, для повышения эффективности аудиовизуального курса по русскому языку, предназначенного для китайских обучающихся (уровень А2), необходимо учитывать требования этнометодического подхода.

Цель данной работы – обосновать целесообразность этнометодического подхода к обучению русскому языку как иностранному и описать систему упражнений и заданий в аудиовизуальном курсе для китайских студентов, овладевающих русским языком на уровне А2.

Существенное влияние на учебные стратегии китайских обучающихся оказывает специфика их предшествующего образовательного опыта. Китайская система обуче-

ния основана на «знаниевой парадигме, ориентирована на заучивание наизусть больших объемов информации, на бездумное многократное повторение материала» [9, с. 2]. В связи с этим важную роль играет учет особенностей восприятия информации и способов ее запоминания. И.А. Пугачев подчеркивает, что «овладение иероглифической письменностью развило у китайцев специфический тип памяти, двигательно-зрительный. Запоминают слова, диалоги, тексты не со слуха, а после того как несколько раз их пропишут» [11, с. 70]. Данная особенность доказывает значимость имитативных упражнений в аудиовизуальном курсе для начального этапа обучения.

Кроме того, в преподавании иностранных языков китайским студентам недостаточно внимания уделяется сопоставлению систем контактирующих языков. В учебных пособиях по русскому языку, ориентированных на китайских обучающихся, предлагаются преимущественно письменные переводные упражнения, которые выполняются как на уроке, так и во внеаудиторное время. Это в определенной степени затрудняет формирование иноязычных речевых умений. Тем не менее на уровне А2 возможно включение ограниченного числа упражнений на перевод (например, имен существительных с конкретным значением, глаголов физического действия и т.д.), однако с обязательным анализом синтаксических структур изучаемого языка, что позволит преодолевать трудности, связанные с межязыковой интерференцией, которая обусловлена значительными различиями между китайским и русским языками [8].

Для китайских обучающихся характерна недостаточная готовность к инициативному речевому взаимодействию, поскольку у них «очень слабо выражено стремление к самовыражению, они скорее склонны слушать преподавателя, чем возражать ему или вступать в дискуссию» [2, с. 21]. В результате этого обучающиеся на уровне А2 испытывают некоторые трудности в области прагматики, прежде всего при соотнесении высказывания с конкретной коммуникативной ситуацией. Чтобы решить эту проблему, преподавателю необходимо предложить студентам четкий алгоритм учебных действий, основанный на внешнем управлении, что предусматривает строгий отбор учебных задач, их рациональное распределение и формы выполнения заданий.

В традиционной китайской методике обучения иностранным языкам используется «слабый» вариант коммуникативного подхода, в котором доминирует изучение лексических и грамматических единиц, синтаксических конструкций [14, с. 115], но при этом вполне допустимы посильные для студентов упражнения с коммуникативной направленностью. Основываясь на этом, в аудиовизуальном курсе РКИ следует определить оптимальное соотношение языковых и условно-речевых упражнений, которые основаны на актуальных ситуациях общения, где требуется использование изучаемого языка.

Названные этнометодические особенности показывают, что в обучении китайских студентов следует использовать такую форму работы, которая сочетает наглядность, ситуативность, опору на разные каналы восприятия, алгоритмизированное обучение. В этом контексте аудиовизуальный курс может оптимизировать процесс овладения русским языком как иностранным. Как отмечает Ю.И. Верисокин, этот курс «не только активизирует внимание учащихся, но и способствует совершенствованию их навыков аудирования и говорения, так как зрительная опора звучащего с экрана иноязычного звукового ряда помогает более полному и точному пониманию его смысла» [4, с. 31]. Для китайских обучающихся это принципиально важно, поскольку визуальная поддержка, контекстуальная заданность и возможность пронаблюдать за коммуникативным поведением русскоязычных в конкретной ситуации общения создают благоприятные условия для успешного развития иноязычных устно-речевых умений [12].

Вместе с тем лингвометодический потенциал аудиовизуального курса может быть в полной мере реализован с помощью специальной системы упражнений и заданий, которая рассматривается как «оптимальная организация упражнений, ориентированная на конкретные условия обучения и направленная на формирование у заданного контин-

Система упражнений и заданий в аудиовизуальном курсе русского языка
для китайских обучающихся (A2)

№	Этапы	Виды упражнений и заданий	Примеры упражнений и заданий
I	Мотивирующий	Вопросно-ответные	• Ответьте на вопросы;
II	Активизирующий	Фонетические	• Слушайте, повторяйте, читайте слова и словосочетания и обратите внимание на ударение; • «Цепочки».
		Лексические	• Прочитайте слова и словосочетания, соедините их с соответствующими изображениями; • Прочитайте слова и распределите их по категориям; • Прочитайте слова и составьте словосочетания; • Составьте предложения с полученными словосочетаниями.
III	Аналитико-репродуктивный	Грамматические	• Выберите подходящий глагол и вставьте его вместо пропусков; • Дополните предложения, используя конструкцию...
		Переводные	• Переведите предложения с китайского языка на русский.
		Подстановочные	• Выполните задание по образцу.
IV	Рецептивный	Перцептивно-репродуктивные	• Выберите правильный вариант ответа; • Отметьте «ДА» или «НЕТ»; • Вставьте пропущенные слова; • Ответьте на вопросы.
V	Эмоционально-развивающий	Эмотивные	• Прочитайте предложения и выберите, какую эмоцию выражает говорящий.
VI	Интерактивный	Дискуссионные	• Прочитайте и обсудите в группах.
		Диалогические	• Посмотрите картинки и разыграйте диалог.
VII	Результирующий	Продуктивные	• Работа в мини-группах. Заполните таблицу и сравните...

гента обучающихся коммуникативных умений в определенном объеме и на определенном уровне» [6, с. 78].

В рамках этнометодического подхода система упражнений и заданий в аудиовизуальном курсе РКИ должна учитывать не только общие закономерности формирования речевых умений, но и национально-психологические и когнитивные особенности обучающихся. Исходя из этого, при проектировании системы упражнений и заданий необходимо опираться на ряд принципов.

1. Принцип поэтапности. Данный принцип предполагает поэтапную работу с учебным материалом: от создания мотивирующей и ориентировочной основы речевых действий и раскрытия коммуникативной темы – к восприятию видеосюжета, анализу использованных языковых средств, воспроизведению текста и дальнейшему самостоятельному использованию языкового материала в речи. Такая последовательность обеспечивает четкую организацию учебного процесса, постепенное усложнение заданий и переход от рецептивной речевой деятельности к продуктивной речи.

2. Принцип наглядности и аудиовизуальной опоры. Специфика аудиовизуального курса заключается в том, что восприятие и понимание звучащей речи предполагают синтез зрительной и слуховой информации [3]. Для китайских обучающихся визуальная опора играет важную роль в осмыслении и запоминании материала, особое значение имеют упражнения, направленные на установление связей между вербальными и невербальными компонентами поликодового текста.

3. Принцип опоры на речевые образцы. На уровне А2 формирование иноязычных устно-речевых умений требует систематической работы с типовыми фразами, речевыми клише и диалогическими единствами. Опора на образец позволяет закрепить в памяти обучающихся прочные связи между репликами диалога и усвоить способы их сочетания. При этом речевой образец должен служить не для механического заучивания, а как основа для подражания, комбинирования и последующего вариативного использования языкового материала в новых ситуациях [13].

4. Принцип учета межъязыковой интерференции. Существенные различия между китайским и русским языками могут стать источником трудностей овладения другим языком, так как обучающиеся нередко переносят в русскую речь синтаксические модели родного языка. В результате этого аудиовизуальный курс должен включать упражнения не только на усвоение нового материала, но и на предупреждение типичных ошибок посредством осознанного сопоставления лексико-грамматических средств и структур предложения в контактирующих языках, а также выполнения переводных и контрастивных заданий.

5. Принцип ситуативной направленности. В аудиовизуальном курсе языковой материал изучается в рамках актуальных ситуаций общения, в которых реализуются коммуникативные намерения собеседников и нормы речевого поведения. Это обеспечивается заданиями, моделирующими типичные бытовые ситуации, например, в ресторане, обсуждение планов на каникулы, решение вопросов, связанных с учебой и др. В результате у китайских обучающихся формируются умения в использовании языковых средств в реальных ситуациях с учетом прагматических условий общения.

Указанные принципы определяют общую логику построения системы упражнений и заданий для аудиовизуального курса, ориентированного на китайских студентов, изучающих русский язык на уровне А2 (таб. 1 на стр. 205).

Рассмотрим этнометодический аспект в системе упражнений и заданий на примере урока «В ресторане», разработанного на основе учебного видеофильма, который был нами снят.

На мотивирующем этапе предлагаются вопросно-ответные упражнения, направленные на актуализацию личного опыта обучающихся, таким образом тема раскрывается посредством межкультурного сопоставления. Это позволяет привлечь внимание сту-



Рис. 1. Задание 16

дентов к уроку, вызвать интерес к обсуждаемой теме и соотнести новый материал с уже имеющимися у китайских обучающихся представлениями о национальной кухне. При выполнении задания №1 студенты делятся опытом посещения русского ресторана, обсуждают русские блюда и сравнивают их с китайской кухней.

Задание 1. а) Скажите (请回答):

- Вы обычно ходите в ресторан или готовите дома? Почему?
- Когда-нибудь Вы были в русском ресторане? Если нет, то почему? Если да, то где и с кем? Что Вы там заказывали? Вам понравились русские блюда?

б) Посмотрите картинки: (请看图片)

- Знаете ли Вы, как называются эти русские блюда? На какие китайские блюда они похожи? Скажите, в чем разница между русскими и китайскими блюдами? (рис. 1).

Задание 2 предполагает конструирование реплик по аналогии: с опорой на речевые образцы, типичные для ситуации общения в ресторане. Речевой образец представляет собой «отрезок речи, построенный на основе отобранной для изучения модели предложения и выполняющий конкретное коммуникативное задание» [1, с. 258]. Этнометодическая направленность данного задания очевидна: оно учитывает потребность китайских обучающихся, во-первых, в предварительном ознакомлении с языковым материалом, который встретится в видеофрагменте; во-вторых, в многократном устном воспроизведении речевых формул. Задание сопровождается подсказкой – списком возможных инициирующих реплик с переводом на китайский язык.

Задание 2. Составьте предложения, используя образец и заменяя выделенные слова. Прочитайте полученные предложения (仿照示例造句, 替换掉加粗的词语, 并阅读自己造的句子).

Образец: Я закажу **рыбный суп**. (овощи-гриль, лапша, минеральная вода) – Я закажу овощи-гриль, лапшу и минеральную воду (рис. 2 на стр. 208).

Подсказка:

- Я хочу заказать... 我想点...
- Можно мне...? 能给我... 吗
- Принесите, пожалуйста,... 请把... 拿来
- На десерт я возьму... 甜点我要...

После просмотра видеофрагмента и выполнения заданий на проверку понимания его содержания предлагается обсуждение сходств и различий в речевом поведении представителей русской и китайской культур. По мнению И.И. Галимзяновой, «даже блестящее знание языка без понимания культуры его носителей не приведет к взаимопониманию сторон» [5, с. 227]. Задание №3 ориентировано на сопоставление китайской и русской моделей заказа блюд в ресторане. Благодаря тому, что обучающиеся соотносят собственный социокультурный опыт с нормами поведения, принятыми в русскоязычной среде, они усваивают речевые стратегии и тактики в аналогичных ситуациях общения.

1	Я хочу заказать салат .	
		<i>пицца</i>
		
		<i>котлета</i>
		
		<i>апельсиновый сок</i>
2	Можно мне мохито клубничный ?	
		<i>кофе</i>
		
		<i>фруктовый салат</i>
3	Принесите, пожалуйста, пельмени .	
		<i>зеленый чай</i>
		
		<i>кола</i>
4	На десерт я возьму чизкейк .	
		<i>пирожное с клубникой</i>
		
		<i>мороженое</i>

Рис. 2. Задание 2



Рис. 3. Задание 3

Задание 3. Прочитайте и обсудите в группах (读一读并小组讨论). (рис. 3).

- В Китае обычно заказывают много блюд для всех, каждый может попробовать все.
- А в России каждый выбирает и заказывает только то, что он хочет.

Вопросы для обсуждения:

- Какой вариант Вам нравится? Почему?
- У людей могут быть разные вкусы (например, кто-то любит острое, а кто-то нет), какой вариант лучше?
- Если бы Вы пригласили русских друзей в китайский ресторан, какой вариант Вы бы предложили?

Подсказка:

- Мне ближе китайский / русский вариант, потому что...
- Китайский вариант удобен, когда...
- Русский вариант лучше, если...

Затем обучающиеся выполняют задание для развития диалогических умений и навыков использования формул русского речевого этикета в ситуации общения, представленной в видеофрагменте. На основе просмотренного сюжета китайские студенты разыгрывают диалог, в котором объясняют особенности китайских блюд, советуют, что выбрать, обосновывают свой выбор. Этнометодическая специфика этого упражнения проявляется в том, что оно предполагает опору на знакомую китайским студентам социокультурную ситуацию.

Задание 4. Разыграйте диалог (编对话).

Ситуация: Вы пригласили русского друга в китайский ресторан. Он посмотрел меню, но не может понять, что это за блюда.

Задача:

- Расскажите Вашему русскому другу о 2–3 китайских блюдах: ингредиенты, способ приготовления (например, 锅包肉 / 宫保鸡丁、鱼香肉丝、辣炒肥肠等);
- Посоветуйте, что выбрать, и объясните, почему это вкусно или стоит попробовать.

Подсказка:

- Это блюдо называется...
- Его готовят из ...
- Я советую попробовать..., потому что...

Задание №5 предусматривает построение диалога с официантом. Обучающиеся должны соотнести высказывания с определенной ситуацией и выразить разные интенции: просьбу, отказ, одобрение и др.

Задание 5. Ознакомьтесь с ситуациями. Что Вы скажете официанту? (阅读以下情景, 你会对服务员说什么)

Ситуации:

1. *Вы хотите оплатить счет. → Что скажете официанту?*
2. *Официант спрашивает: «Десерт?» → Что Вы скажете, если не хотите?*
3. *Официант спрашивает: «Горячее понравилось?» → Как Вы вежливо ответите?*

Таким образом, этнометодический аспект в системе упражнений и заданий аудиовизуального курса РКИ для китайских обучающихся реализуется на разных этапах работы с аутентичными видеоматериалами. Опора на личный опыт обучающихся, систематическая работа с речевыми образцами, сопоставление межкультурных реалий, диалогическое взаимодействие и многократное повторение клишированных этикетных фраз обеспечивают осмысленное и прочное усвоение учебного материала китайскими студентами, а также способствуют формированию речевых стратегий и тактик в типичных ситуациях повседневного общения с носителями русского языка.

Этнометодическая направленность системы упражнений и заданий заключается не только в учете языковых, когнитивных и культурных особенностей китайской аудитории, но и в создании условий для постепенного перехода от привычных способов овладения иностранным языком к познавательному и коммуникативному мышлению. Это подтверждает целесообразность использования этнометодического подхода при проектировании упражнений и заданий для аудиовизуального курса русского языка, ориентированного на носителей китайского языка, которые обучаются на уровне А2.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. №5. С. 16–22.
3. Василенко Е.В. Новые подходы в преподавании иностранного языка: особенности психологического восприятия слуховых и зрительных методик // Современное педагогическое образование. 2018. №5. С. 54–58.
4. Верисокин Ю.И. Видеофильмы как средство мотивации школьников при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2003. №5. С. 31–35.
5. Галимзянова И.И. Формирование способности к межкультурной иноязычной коммуникации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Искусствоведение. 2012. №1. С. 227–232.
6. Изаренков Д.И. Аппарат упражнений в системном описании // Русский язык за рубежом. 1994. №1. С. 77–85.
7. Куликова Е.Ю. Этнометодическая модель обучения русскому языку трудовых мигрантов из Республики Таджикистан: дис. ... канд. пед. наук. М., 2019.
8. Ма Цзя. Преодоление лексической интерференции у китайских студентов в процессе обучения русскому языку // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. Т. 16. №3. С. 157–172.
9. Михеева Т.Б., Антибас И.А. Этнокультурные особенности китайских студентов, влияющие на изучение русского языка // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. Т. 27. №3(141). С. 1–5.
10. Просвиркина И.И., Куликова Е.Ю., Кулешова Р.В. Образовательная этнометодическая модель как способ лингвокультурной адаптации трудовых мигрантов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. №1(224). С. 55–62.
11. Пугачев И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного. М., 2011.
12. Чжан Сяохуэй, Сергеева Н.Н. Методические основы обучения китайских студентов говорению на русском языке // Педагогическое образование в России. 2021. №6. С. 158–164.
13. Читао И.А. К вопросу о приемах обучения диалогу в старших классах // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. №1. С. 208–212.
14. Юрова Ю.В. Инновационные лингводидактические аспекты адаптационной самостоятельной работы: дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M., 2009.
2. Balyhina T.M., Chzhao Yujczyan. Kakie oni, kitajcy? Etnometodicheskie aspekty obucheniya kitajcev russkomu yazyku // Vysshee obrazovanie segodnya. 2009. №5. S. 16–22.
3. Vasilenko E.V. Novye podhody v prepodavanii inostrannogo yazyka: osobennosti psihologicheskogo vospriyatiya sluhovyh i zritel'nyh metodik // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2018. №5. S. 54–58.
4. Verisokin Yu.I. Videofil'my kak sredstvo motivacii shkol'nikov pri obuchenii inostrannym yazykam // Inostrannye yazyki v shkole. 2003. №5. S. 31–35.
5. Galimzyanova I.I. Formirovanie sposobnosti k mezhkul'turnoj inoyazychnoj kommunikacii // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Iskusstvovedenie. 2012. №1. S. 227–232.
6. Izarenkov D.I. Apparat uprazhnenij v sistemnom opisanii // Russkij yazyk za rubezhom. 1994. №1. S. 77–85.
7. Kulikova E.Yu. Etnometodicheskaya model' obucheniya russkomu yazyku trudovyh migrantov iz Respubliki Tadjikistan: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2019.
8. Ma Czya. Preodolenie leksicheskoy interferencii u kitajskih studentov v processe obucheniya russkomu yazyku // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. T. 16. №3. S. 157–172.
9. Miheeva T.B., Antibas I.A. Etnokul'turnye osobennosti kitajskih studentov, vliyayushchie na izuchenie russkogo yazyka // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2024. T. 27. №3(141). S. 1–5.
10. Prosvirkina I.I., Kulikova E.Yu., Kuleshova R.V. Obrazovatel'naya etnometodicheskaya model' kak sposob lingvokul'turnoj adaptacii trudovyh migrantov // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. №1(224). S. 55–62.
11. Pugachev I.A. Etnoorientirovannaya metodika v polikul'turnom prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 2011.
12. Chzhan Syaohuej, Sergeeva N.N. Metodicheskie osnovy obucheniya kitajskih studentov govoreniju na russkom yazyke // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2021. №6. S. 158–164.
13. Chitao I.A. K voprosu o priemah obucheniya dialogu v starshih klassah // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. 2006. №1. S. 208–212.
14. Yurova Yu.V. Innovacionnye lingvodidakticheskie aspekty adaptacionnoj samostoyatel'noj raboty: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2011.



The ethnomethodic aspect in the audiovisual Russian language course for Chinese students (A2 level)

The expediency of an ethnomethodic approach to the development of a system of exercises in an audiovisual Russian-language course for Chinese students (Level A2) is substantiated. The principles of teaching native Chinese speakers, taking into account their ethnopsychological, national and cultural characteristics and the used educational strategies, are considered. Based on the topic "In the restaurant", it is shown how the ethnomethodic aspect can be represented in the system of exercises and tasks in an audiovisual course.

Keywords: *ethnomethodic aspect, audiovisual course, exercise system, Chinese students, Russian as a foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 05.04.2026)

**НАРРАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ:
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ**

Исследуется роль нарративного компонента в современном образовательном процессе как средства формирования коммуникативных навыков. Нарратив позволяет интегрировать когнитивные, ценностно-смысловые и эмоциональные аспекты обучения, активизируя личностный опыт. Отмечается, что нарративный подход в образовании способствует организации диалогического взаимодействия, укреплению взаимопонимания и развитию командной работы обучающихся.



Ключевые слова: *нарратив, нарративный компонент, образование, образовательная коммуникация, коммуникативные навыки, диалогичность, смыслообразование.*

В условиях трансформации современного образования возрастает значение коммуникативной составляющей образовательного процесса. Коммуникация перестает рассматриваться исключительно как средство передачи учебной информации и приобретает статус самостоятельного педагогического результата, связанного с развитием личности обучающегося, его способностью к осмыслению опыта, диалогу и совместному конструированию знаний. Так, Г.А. Берулава отмечает важность развития коммуникативного потенциала студентов как ключевого фактора их профессионального и карьерного роста в современном обществе [5, с. 6]. М.М. Симонова подчеркивает многомерность образовательной коммуникации: «Характер коммуникации в образовании многолинейный и многоуровневый, масштаб – всеохватный внутри сферы образования и одновременно выходящий за ее пределы в сферу различных объективных явлений и процессов» [18, с. 11]. В этой связи актуализируется поиск педагогических средств, обеспечивающих формирование устойчивых коммуникативных навыков, соответствующих требованиям современного общества и образовательных стандартов.

Одним из таких средств является нарративный компонент образовательного процесса. Нарратив, понимаемый как осмысленное повествование, организация опыта в форме рассказа и интерпретации событий, обладает значительным педагогическим потенциалом, на чем акцентируется внимание в современных исследованиях (Е.Г. Анашкин [2], Ю.Б. Дроботенко [9], Д.А. Канарейко [11], Е.А. Никитина [14] и др.). Он позволяет интегрировать когнитивные, ценностно-смысловые и эмоциональные аспекты обучения, создавая условия для активного включения обучающихся в образовательную коммуникацию. Через нарратив обучающиеся не только усваивают знания, но и учатся выражать собственную позицию, аргументировать, учитывать точку зрения другого, что способствует решению задач по «формированию навыков общения на профессиональные темы [8, с. 55].

Актуальность обращения к нарративу в педагогике обусловлена несколькими обстоятельствами. Во-первых, современное образование ориентировано на гуманистическую парадигму, в рамках которой личный опыт обучающегося признается значимым образовательным ресурсом. Во-вторых, компетентностный подход предполагает развитие метапредметных и коммуникативных компетенций, не сводимых к усвоению только предметного содержания. В-третьих, цифровизация образовательной среды усиливает риски формализации общения и поверхностного речевого взаимодействия, что требует педагогически организованных форм осмысленной коммуникации.

Несмотря на возросший интерес к нарративу в гуманитарных и социальных науках, в рамках общей педагогики проблема системного анализа нарративного компонента как средства формирования коммуникативных навыков остается недостаточно разработанной. В большинстве исследований нарратив рассматривается как метод качественного анализа (Т.Ю. Алексеева [1], Ю.Б. Турушева [20], Н.И. Чуркина [21]), как элемент психологической практики изучения личности через текст в русле социокультурной психологии (А.С. Обухов, Е.Е. Чурилова) [15, с. 338], однако его дидактический потенциал требует более целостного педагогического осмысления.

Целью исследования является теоретическое обоснование и анализ нарративного компонента образовательного процесса как педагогического средства формирования коммуникативных навыков обучающихся.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: выявить основные подходы к пониманию нарратива в педагогике; определить дидактические функции нарратива в образовательном процессе; проанализировать влияние нарративных практик на формирование коммуникативных навыков; обозначить педагогические условия эффективного использования нарратива в обучении.

Методологическую основу исследования составляют идеи гуманистической педагогики, личностно ориентированного подхода, культурно-исторического подхода, деятельностной теории обучения и концепции педагогической коммуникации. В работе применялись методы теоретического анализа и синтеза научных источников, сравнительно-педагогический анализ, обобщение и интерпретация результатов исследований.

Нарратив в педагогическом контексте рассматривается как особая форма организации и передачи социального и личностного опыта, реализуемая в процессе образовательной коммуникации. Исходной позицией выступает особенность личностно ориентированного содержания образования, которое, как отмечает В.В. Сериков, «складывается из дидактически переработанного социально-культурного опыта, существующего <...> в виде учебно-программных материалов («образовательный стандарт»), и личностного опыта, приобретаемого на основе субъект-субъектного общения и обусловленных им жизненных ситуаций, протекающих в форме переживания, смыслотворчества, саморазвития» [17, с. 30]. Вместе с тем, акцентируется внимание на невозможности реализации концепции без соответствующей процессуальной формы, позволяющей проявить личностные функции обучающегося (через сравнение с другими ценностями, диалогическое исследование смысла, апробацию и сопоставление ценности в реальном общении) [Там же, с. 31], а также способности «выразить свое отношение к изучаемому предмету» [Там же, с. 187].

Основное внимание Е.В. Бондаревской сосредоточено на разработке культурологического подхода к личностно ориентированному образованию. В рассматриваемой концепции содержатся положения, которые связаны с коммуникацией и смыслообразованием: диалог и сотрудничество как движущие силы образовательного процесса, направленность образования на ценностно-смысловое развитие; выделение событийного компонента личностного опыта, подразумевающего способы организации и проживания событий [7]. Таким образом, хотя Е.В. Бондаревская не говорит о нарративе или поведении непосредственно, ее концепция подразумевает важность смыслового взаимодействия, диалога и осмысления опыта, что создает почву для применения нарративного подхода в образовательной практике.

В отличие от репродуктивных форм изложения учебного материала, именно нарратив предполагает активное участие субъекта обучения в конструировании смысла, что соответствует современным представлениям о субъект-субъектном характере педагогического взаимодействия и содержит ответы на «вопросы формирования профессиональной готовности <...> к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с уча-

щимися» [10, с. 24] наряду с иными интерактивными средствами, в частности, игровым моделированием [Там же, с. 39].

В педагогике рассказ традиционно использовался как метод обучения, предполагающий «устное повествовательное изложение содержания учебного материала» [3, с. 85] и способствующий формированию образного мышления и развитию речи. Ю.К. Бабанский отмечал важность таких характеристик, как логичность, последовательность, выделение главного, правильность аргументов и др. при моделировании повествования [3]. Следовательно, рассказ может служить моделью для формирования у обучающихся навыков последовательного и логически обоснованного изложения мыслей. Целенаправленная деятельность преподавателей и студентов обеспечивает молодежь «квалифицированными проектами коммуникационного взаимодействия» [18, с. 12].

В современных условиях данные положения получают новое осмысление в рамках нарративного подхода, где акцент переносится на повествовательную активность самих обучающихся. С позиции культурно-исторического подхода нарратив выступает механизмом опосредования опыта и интериоризации культурных смыслов. Через рассказывание и обсуждение образовательных ситуаций обучающиеся осваивают не только языковые средства, но и социальные нормы, способы аргументации и формы взаимодействия. Таким образом, нарратив выполняет функцию педагогического медиатора между индивидуальным опытом и общественно значимым знанием.

Проблематика нарратива получила развитие в трудах отечественных и зарубежных исследователей. М.М. Бахтин [4] рассматривал высказывание как единицу речевого общения и подчеркивал диалогическую природу речи, что имеет принципиальное значение для педагогического понимания нарратива как формы взаимодействия. Понять человека и его сущность возможно только «через созданные или создаваемые им знаковые тексты» [Там же, с. 292], в которых транслируются смыслы. Осмысление текста, постановка вопросов не только для познания человека, но и самопознания, создает ситуацию диалогичности. «Единственно адекватной формой словесного выражения подлинной человеческой жизни является незавершимый диалог» [Там же, с. 318], способствующий пониманию диалогической природы познания. Идеи диалогичности легли в основу современных представлений об образовательной коммуникации. Таким образом, методология развития коммуникативных навыков, основывающаяся на принципах субъект-субъектного взаимодействия, «предполагает принятие другого в качестве самодостаточной ценности» [5, с. 21].

В зарубежной педагогике и психологии Дж. Брунер обосновал концепцию нарратива как одного из базовых способов познания и осмысления реальности, противопоставляя его логико-парадигматическому мышлению [22]. Нарратив, по его мнению, играет ключевую роль в образовании, поскольку позволяет обучающимся осмысливать собственный опыт и включать его в структуру знания [23]. Нарративные тексты являются также источником исследования личности «в контексте исторических и социокультурных условий» [15, с. 339], т.к. их содержание отражает мировоззренческие и языковые характеристики создателя.

Нарративный компонент выполняет в образовательном процессе ряд взаимосвязанных дидактических функций. Смыслообразующая функция проявляется в том, что учебное содержание соотносится с личным опытом обучающихся и приобретает субъективную значимость. М.М. Бахтин указывал, что высказывание содержит не только уже существующую данность, но и нечто «абсолютно новое и неповторимое, притом всегда имеющее отношение к ценности (к истине, к добру, красоте и т.п.)» [6, с. 78]. Коммуникативная функция выражается в организации диалогического взаимодействия, обмене интерпретациями и аргументами.

Рефлексивная функция нарратива заключается в стимулировании осмысления собственного опыта и образовательных достижений. В процессе рассказывания и обсуждения историй обучающиеся учатся анализировать свои действия и позиции, что явля-

ется важным условием формирования осознанной коммуникации. Нарратив также выполняет мотивационную функцию, повышая включенность обучающихся в образовательный процесс.

Фокусируя внимание на нарративе как инструменте формирования коммуникативных навыков, основываемся на его сущностных особенностях: «Нарратив является важной формой создания вербальной коммуникации между людьми, он удовлетворяет потребность реализовать себя в повествовании о событиях» [13, с. 47]. А.С. Обухов и Е.Е. Чурилова также подчеркивают взаимосвязь нарратива с феноменом «языковой личности» [15, с. 333], формирующей нарратив в определенном социально-культурном дискурсе и в то же время находящейся под влиянием специфики социокультурного пространства.

Исследуя проблему языковой личности, Ю.Н. Караулов квалифицирует ее как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков в разной степени сложности» [12, с. 29]. Неповторимое своеобразие языковой личности приобретает в процессе обучения и воспитания индивида, сознательного усвоения языковых единиц и норм в условиях социума. При этом коммуникативный уровень языковой личности отражает умения и навыки употребления речевых единиц в общении, демонстрируя индивидуальность структурирования и воплощения авторских интенций.

Коммуникативные навыки включают умения связно излагать мысли, аргументировать, слушать и учитывать позицию собеседника. Нарративные практики создают условия для развития данных умений, поскольку требуют логической организации высказывания, отбора языковых средств и ориентации на адресата. В этой связи А.Г. Михайлова и Ю.О. Дьяченко отмечают, что при условии создания нарратива «совместно несколькими участниками коммуникации <...> строится диалог нарративов» [13, с. 49].

Совместное обсуждение «чужого» нарратива, предложенного обучающимся, способствует развитию диалогических форм общения, формированию культуры аргументации и уважительного отношения к иной точке зрения. Нарратив также способствует развитию эмпатии, так как предполагает понимание мотивов и переживаний других участников коммуникации. Т.Ю. Бородина, исследуя новостной нарратив, указывает на перспективы в обучении англоязычному профессиональному дискурсу, среди которых повышение привлекательности процесса обучения и учебно-познавательной активности за счет работы с информацией, которой нет в учебнике. При этом самостоятельная работа обучающихся по конструированию собственного новостного нарратива является неотъемлемой составляющей демонстрации приобретенных умений и навыков [8, с. 59–60].

Эффективность нарративного компонента в образовательном процессе определяется рядом педагогических условий: созданием доверительной коммуникативной среды, ориентацией на диалог и сотрудничество, учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

Особое значение имеет профессиональная готовность педагога к организации нарративных практик. Преподаватель выступает не только источником информации, но и фасилитатором образовательной коммуникации, поддерживающим активность и самостоятельность обучающихся. Здесь следует подчеркнуть, что технологизация современного общества расставляет акценты на средствах организации образовательной коммуникации, не отменяя ее. По мнению М.М. Симоновой, наблюдается тенденция «возрастающей коммуницируемости всех составляющих элементов социума на основе новых носителей информации» [18, с. 13]. Например, использование видеоконференций, чатов, форумов и т.д. достаточно успешно реализует диалогическое взаимодействие участников с помощью информационно-коммуникационных технологий. Исследователи констатируют наличие некоторых проблем, связанных с использованием техно-

логий в образовании: недостаточную цифровую готовность учебных заведений, сложность интеграции технологий в учебный процесс, риск усиления неравенства из-за отсутствия доступа к качественным цифровым ресурсам [25]. Отметим, что указанные проблемы являются решаемыми при наличии финансового обеспечения и профессионализма кадрового состава. Большую обеспокоенность вызывают обозначенные риски использования ИИ, связанные с коммуникацией и социализацией и требующие глубокого изучения вопроса. «Чрезмерная зависимость от искусственного интеллекта может снизить навыки межличностного общения и эмоциональный интеллект, что приводит к социальной изоляции и тревожности» [24, с. 1]. Это означает, что необходим продуманный комплексный подход, минимизирующий риски и максимально использующий преимущества внедрения новых технологий в образовательную сферу. Отмечается эффективность отработки студентами типовых коммуникативных приемов во взаимодействии с ИИ-персонажами в рамках исследовательской работы «над иммерсивными средствами подготовки будущих педагогов» [16, с. 61].

Нарративный подход расширяет представления о педагогических механизмах формирования коммуникативных навыков и способствует интеграции педагогики с гуманитарными науками. В отличие от традиционных методов, ориентированных на репродуктивное усвоение знаний, нарративный подход предполагает активное включение обучающихся в процесс смыслообразования. Он способствует формированию партнерских отношений между участниками образовательного процесса и развитию метапредметных результатов обучения. Для современной системы образования важно, что нарратив может стать средством, позволяющим «нивелировать формализацию учебного процесса» [19, с. 206], побуждая к глубинному осмыслению проблем. Рассматривая нарратив в контексте стимуляции критического мышления обучающихся, Н.П. Суханова также отмечает положительный эффект в практиках коммуникации от «нарративации образовательного процесса» [Там же, с. 209]: мотивация развития лингвистических умений, взаимопонимания и навыков командной работы. Считаем, что нарративные методы обладают выраженным потенциалом формирования коммуникативных навыков, дополняя и обогащая дидактические средства, используемые преподавателем для реализации образовательных целей.

Таким образом, проведенное исследование позволило обосновать значимость нарративного компонента в образовательном процессе как педагогического средства формирования коммуникативных навыков обучающихся. Его использование способствует рассмотрению обучающегося как активного субъекта образовательной коммуникации и смыслообразования. Нарратив выполняет смыслообразующую, коммуникативную, рефлексивную, мотивационную функции, обеспечивая целостное развитие личности обучающегося.

Выявлено, что нарратив является универсальным способом организации опыта и эффективным инструментом развития речи и мышления. В педагогическом контексте он способствует переходу от репродуктивных моделей обучения к диалогическим и личностно ориентированным практикам. Систематическое использование нарративных практик способствует развитию у обучающихся способности к связному и аргументированному высказыванию, диалогическому взаимодействию и рефлексии собственного опыта.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных выводов при проектировании образовательных программ и методик, ориентированных на развитие коммуникативных компетенций. Перспективы дальнейших исследований связаны с анализом эффективности нарративных технологий и изучением их применения в цифровой образовательной среде.

Список литературы

1. Алексеева Т.Ю. Применение нарративных методов исследования уклада педагогического университета // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2024. №214. С. 34–43.

2. Анашкин Е.Г. Нарративный подход в обучении специалистов кино и телевидения: применение и перспективы // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14. №3-2. С. 129–135.
3. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М., 1985.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
5. Берулава Г.А. Развитие коммуникационного потенциала студентов университета // Гуманизация образования. 2014. №6. С. 6–26.
6. Бодрова-Гоженмос Т. Концепция М.М. Бахтина и интерпретативная теория перевода // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. №3. С. 72–79.
7. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону, 2000.
8. Бородина Т.Ю. Обучение иноязычному нарративу на материале новостных сообщений научно-публицистического жанра // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. №(61). С. 54–61.
9. Дроботенко Ю.Б. Возможности нарративного подхода в исследовании педагогических явлений // Вестник ОГУ. 2021. №4(232). С. 18–24.
10. Игнатович В.К., Чиганцева О.А. Профессиональная готовность будущих педагогов к осуществлению субъект-субъектных взаимодействий с учащимися: сущность феномена и пути формирования // Педагогика вчера, сегодня, завтра. 2018. Т. 1. №1. С. 24–42.
11. Канарейко Д.А. Нарративный дизайн в педагогическом проектировании // Эргодизайн. 2023. №3. С. 261–266.
12. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2010.
13. Михайлова А.Г., Дьяченко Ю.О. Нарратив как коммуникативный акт // Гуманитарная парадигма. 2023. №1(24). С. 46–53.
14. Никитина Е.А. Нарративный подход в обучении будущих педагогов: ценностные основания реализации. [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. №6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/136PDMN624.pdf> (дата обращения: 15.01.2026).
15. Обухов А.С., Чурилова Е.Е. Современные подходы к исследованию личности через нарративные тексты // Преподаватель XXI века. 2009. №4. С. 331–343.
16. Сергеева Е.В., Сергеев А.Н., Тихоненков Н.И. Моделирование сценариев иммерсивных средств психолого-педагогической подготовки будущего учителя // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №10(203). С. 56–63.
17. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.
18. Симонова М.М. Проблемы и перспективы коммуникации в современном образовании // Проблемы современного образования. 2019. №1. С. 9–16.
19. Суханова Н.П. Нарративы в образовательном процессе по критическому мышлению // Вестник НГУЭУ. 2022. №3. С. 204–211.
20. Турушева Ю.Б. Нарративный подход к проблеме развития смысловых образований: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2017.
21. Чуркина Н.И. Нарративные методы в исследовании ценностей профессиональной деятельности учителя // Непрерывное образование: XXI век. 2024. №1(45). С. 1–10.
22. Bruner J. Acts of Meaning. Cambridge, 1990.
23. Bruner J. The Culture of Education. Cambridge, 1996.
24. Klimova B., Pikhart M. Exploring the effects of artificial intelligence on student and academic well-being in higher education: a mini-review [Electronic resource] // Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1498132> (date of request: 10.01.2026).
25. Timotheou S., Miliou O., Dimitriadis Y. Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review [Electronic resource] // Education and Information Technologies. 2023. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8> (date of request: 10.01.2026).

* * *

1. Alekseeva T.Yu. Primenenie narrativnykh metodov issledovaniya uklada pedagogicheskogo universiteta // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. 2024. №214. S. 34–43.
2. Anashkin E.G. Narrativnyj podhod v obuchenii specialistov kino i televideniya: primeneniye i perspektivy // Upravleniye obrazovaniem: teoriya i praktika. 2024. T. 14. №3-2. S. 129–135.

3. Babanskij Yu.K. Metody obucheniya v sovremennoj obshcheobrazovatel'noj shkole. M., 1985.
4. Bahtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979.
5. Berulava G.A. Razvitie kommunikacionnogo potentsiala studentov universiteta // Gumanizaciya obrazovaniya. 2014. №6. S.6–26.
6. Bodrova-Gozhenmos T. Konceptiya M.M. Bahtina i interpretativnaya teoriya perevoda // Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhhkul'turnaya kommunikaciya. 2002. №3. S. 72–79.
7. Bondarevskaya E.V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. Rostov-na-Donu, 2000.
8. Borodina T.Yu. Obuchenie inoyazychnomu narrativu na materiale novostnyh soobshchenij nauchno-publicisticheskogo zhanra // Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve. 2023. №(61). S. 54–61.
9. Drobotenko Yu.B. Vozmozhnosti narrativnogo podhoda v issledovanii pedagogicheskikh yavlenij // Vestnik OGU. 2021. №4(232). S. 18–24.
10. Ignatovich V.K., Chiganceva O.A. Professional'naya gotovnost' budushchih pedagogov k osushchestvleniyu sub'ekt-sub'ektnykh vzaimodejstvij s uchashchimisya: sushchnost' fenomena i puti formirovaniya // Pedagogika vchera, segodnya, zavtra. 2018. T. 1. №1. S. 24–42.
11. Kanarejko D.A. Narrativnyj dizajn v pedagogicheskom proektirovanii // Ergodizajn. 2023. №3. S. 261–266.
12. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. M., 2010.
13. Mihajlova A.G., D'yachenko Yu.O. Narrativ kak kommunikativnyj akt // Gumanitarnaya paradigma. 2023. №1(24). S. 46–53.
14. Nikitina E.A. Narrativnyj podhod v obuchenii budushchih pedagogov: cennostnye osnovaniya realizacii. [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2024. T. 12. №6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/136PDMN624.pdf> (data obrashcheniya: 15.01.2026).
15. Obuhov A.S., Churilova E.E. Sovremennye podhody k issledovaniyu lichnosti cherez narrativnye teksty // Prepodavatel' XXI veka. 2009. №4. S. 331–343.
16. Sergeeva E.V., Sergeev A.N., Tihonenkov N.I. Modelirovanie scenarijev immersivnykh sredstv psihologo-pedagogicheskoy podgotovki budushchego uchitelya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №10(203). S. 56–63.
17. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem. M., 1999.
18. Simonova M.M. Problemy i perspektivy kommunikacii v sovremennom obrazovanii // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2019. №1. S. 9–16.
19. Suhanova N.P. Narrativy v obrazovatel'nom processe po kriticheskomu myshleniyu // Vestnik NGUEU. 2022. №3. S. 204–211.
20. Turusheva Yu.B. Narrativnyj podhod k probleme razvitiya smyslovyykh obrazovaniy: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2017.
21. Churkina N.I. Narrativnye metody v issledovanii cennostej professional'noj deyatel'nosti uchitelya // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2024. №1(45). S. 1–10.



The narrative component in the educational process: formation of communicative skills

The role of narrative component in the modern educational process as the means of formation of communicative skills is studied. The narrative allows to integrate the cognitive, axiological and emotional aspects of education, activating the personal experience. It is emphasized that the narrative approach in education supports the organization of dialogic interaction, the strengthening of mutual understanding and the development of teamwork of students.

Keywords: *narrative, narrative component, education, educational communication, communicative skills, dialogueness, sensemaking.*

(Статья поступила в редакцию 27.02.2026)

Н.В. КОЖАНОВА

Барнаул

УЧАСТИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОЛИМПИАДАХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Рассматриваются возможности, которые получают одаренные дети от участия в олимпиадах по иностранному языку. Описываются характеристики таких детей, которые позволяют говорить об их одаренности. Отмечается необходимость взаимодействия четырех сторон (общества, школы, родителей и самого ребенка) для более успешной подготовки ребенка к участию в олимпиаде.



Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, олимпиада, иностранный язык, образовательная программа, федеральная программа, эффективность, образовательные учреждения, педагог-наставник.

В современном обществе происходит стремительное развитие науки и техники, информационные технологии находятся на таком высоком уровне, который невозможно было представить себе еще 10–20 лет назад. Чтобы быть не пассивным наблюдателем, а активным пользователем, создателем этих достижений, обществу нужны люди, которые мыслят нестандартно, обладают глубокими познаниями в различных областях. Они легко могут принимать быстрые и взвешенные решения, выполнять поставленные перед ними задачи и формулировать новые, перспективные цели. Для них характерна легкая и быстрая приспособляемость к любым изменениям, происходящим в обществе [10].

Однако все эти способности не появляются сами по себе, их надо развивать с детства. И одной из важных задач общества и школы становится выявление, поддержание и развитие таких способных, одаренных детей, которые могут реализовать свой интеллектуальный потенциал и использовать его на благо государства [8]. Таким образом, проблема одаренности становится все более актуальной. Для того чтобы начать работу с одаренными детьми, необходимо определить, что значит «одаренность», «одаренный ребенок».

Следует отметить, что в работах исследователей, занимающихся проблемой одаренности, можно найти значительное количество определений, с одной стороны, значительно отличающихся друг от друга, с другой – имеющих основные похожие параметры, что позволяет строить на их основании различные обучающие программы. Наиболее точным определением считается формулировка, предложенная Л.А Венгером. По его мнению, под одаренностью понимается высокий уровень развития способностей ребенка, устойчиво проявляющихся на протяжении длительного периода его жизни в сочетании с высокой познавательной мотивацией [3].

Более однозначным является трактование определения «одаренный ребенок». Одаренным считается ребенок, который значительно опережает своих сверстников в умственном развитии, либо выделяется яркими, очевидными, специальными способностями, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности [8].

Для одаренных детей характерны высокий, по сравнению с большинством своих сверстников, уровень мышления и интеллекта, любознательность, отличная память, восприимчивость к учению, хорошо развитая грамотная речь и большой словарный за-

пас, излишний перфекционизм, умение корректно пользоваться накопленными знаниями, доминирующая активная познавательная потребность [4]. Одаренные дети отличаются скоростью усвоения и восприятия материала, глубиной и нетрадиционностью мышления, стремлением доводить свою деятельность до завершённого результата, социальной автономностью, эгоцентризмом, лидерством, особенностями эмоционального развития [9]. Большинство из них обладают большим трудолюбием, творческими способностями, чуткостью к настроениям окружающих и острым реагированием на несправедливость [2].

Особенностям работы с одаренными учениками посвятили труды и исследования отечественные и зарубежные педагоги и психологи. Многие ученые отмечают сложность задач, которые ставятся перед современной школой: уже само выявление одаренных детей представляет собой непростой процесс. Во-первых, не всегда способности детей проявляются сразу в открытом виде, иногда это могут быть лишь признаки. Не у каждого ребенка дар проявляется сам собой, следовательно, его надо вовремя рассмотреть и развить [5]. Во-вторых, обучение и воспитание такого ребенка достаточно сложно. Следует отметить, что выявление одаренного ребенка представляет собой далеко не однократное мероприятие, а длительный процесс, который начинается уже в начальной школе на основе наблюдения, анализа предметных результатов и качества знаний, изучения психологических и других особенностей [4].

Так, учитель иностранного языка имеет возможность, начиная с первого года изучения иностранного языка (традиционно это второй класс общеобразовательной школы) и до пятого класса, когда учащиеся смогут принимать участие во Всероссийской олимпиаде школьников, сформировать группу из наиболее успешных, мотивированных, эрудированных учеников.

Целью обучения иностранному языку, который обладает большим образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом, в современном мире является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. В свою очередь, она включает языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции. Изучение иностранного языка дает возможности для всестороннего развития личности ребенка, поэтому одной из основных задач учителя иностранного языка должно стать не просто обеспечение усвоения образовательных программ по предмету, а продвижение детей в их развитии, в том числе и детей, имеющих признаки одаренности.

В этом плане невозможно обойтись существующей классно-урочной системой, которая создает противоречие между образовательными потребностями ученика и усредненным подходом на уроке. Комплексное развитие одаренных детей, реализация их интеллектуальных и творческих возможностей должны проходить в более сложных видах деятельности, чем классно-урочный формат. Обучение и воспитание талантливых учеников имеют значительный успех, если они готовятся и участвуют в различных олимпиадах, фестивалях, научно-практических конференциях, конкурсах проектных и исследовательских работ, интеллектуальных марафонах и научных форумах.

Одной из важнейших форм работы с одаренными учениками являются олимпиады по иностранным языкам, которые проводятся по различным этапам: школьному, муниципальному, региональному и всероссийскому. Виды и количество этапов зависят от некоторых факторов, в том числе от возраста школьников и формата олимпиады. Самыми известными общероссийскими олимпиадами по иностранному языку в России являются Всероссийская олимпиада школьников (ВсОШ), Евразийская лингвистическая олимпиада, олимпиада «Высшая проба» (НИУ ВШЭ), олимпиада «Ломоносов» (МГУ), Санкт-Петербургская олимпиада школьников, Герценовская олим-

пиада школьников, олимпиада РАНХиГС по английскому языку, многопредметная олимпиада «Юные таланты». Всероссийская олимпиада школьников считается одной из самых главных и престижных среди вышеперечисленных. Кроме общероссийских, во многих городах Российской Федерации для школьников проводятся свои олимпиады на базе высших учебных заведений, которые ставят своей целью выявить среди учащихся не просто одаренных детей, а имеющих способности именно в соответствующей им научной области своих потенциальных абитуриентов. В данном случае речь идет о школьниках, в сфере интересов которых находится именно иностранный язык.

Олимпиады помогают выделить наиболее лингвистически одаренных детей, создать необходимые условия для поддержки и развития их способностей. Участие в олимпиадах школьников способствует проверке их владения иностранным языком на высоком уровне, так как задания олимпиад выходят за рамки школьной программы и им приходится развивать свои языковые компетенции в аудировании, чтении, письме и говорении, что способствует личностному росту и уверенности в своих способностях. Создаваемые на олимпиадах реальные ситуации общения и проверки навыков являются необходимым условием для развития коммуникативной компетенции. В результате участия в олимпиаде повышается интерес к изучению иностранного языка. Кроме этого, в ходе подготовки и участия в олимпиадах учащиеся знакомятся с лингвистическими и социокультурными особенностями стран изучаемого языка [10]. Не надо забывать и про льготы, которые дает победа в олимпиадах. Победители и призеры престижных олимпиад имеют право на поступление в высшие учебные заведения без экзаменов или получают преимущество в виде дополнительных баллов. Важно отметить эффективность олимпиад и для другой стороны. Они являются мощным стимулом инновационной деятельности образовательного учреждения, образовательной системы в целом, повышают уровень преподавания и мастерства учителей, в частности.

Подготовка школьников к олимпиадам является не простым процессом, она требует много времени и усилий. Прежде всего, олимпиад достаточно много и все они различны, у каждой своя специфика и структура [1]. Олимпиадные задания меняются каждый год, поэтому, даже зная формат заданий, до конца неизвестно, что составители из специальной предметно-методической комиссии предложат в этом году. Вследствие всего этого многочисленные методические рекомендации, которые регулярно разрабатываются и публикуются, не могут претендовать на универсальность. Как нет и единой системы, единого плана подготовки к олимпиаде [7]. В данном случае речь должна идти об индивидуальной программе подготовки к олимпиаде для каждого способного учащегося.

Наибольший успех имеют дети, подготовка которых происходит с одновременным, равным участием четырех сторон: общества, учебного заведения (учителя), родителей, и самого ребенка.

Как уже было сказано, общество заинтересовано в своевременном выявлении, развитии и воспитании одаренных детей. Это прослеживается в требованиях, которые представлены во ФГОС. В 1996 году была принята Федеральная целевая программа «Одаренные дети», целью которой было создание условий для максимального раскрытия различных видов одаренности: интеллектуальной, академической, творческой, и художественной. Она включает диагностику, формирование банка данных одаренных детей, проведение олимпиад, конкурсов, предоставление грантов, участие в профильных сменах, разработку образовательных технологий, переподготовку кадров.

Для данной категории детей создается специальная мотивирующая учебно-исследовательская среда на уровне образовательных учреждений и муниципальной

системы образования [2]. Так, отличных результатов по английскому языку можно добиться, посещая центры олимпиад, которые являются координаторами олимпиадного движения крупных городов России (например, Центр олимпиад Санкт-Петербурга, Центр педагогического мастерства в Москве). Многочисленные региональные центры развития и поддержки талантов у детей и молодежи оказывают помощь, в том числе и в подготовке к олимпиадам. Так, в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» был создан центр выявления и поддержки одаренных детей в Алтайском крае – «Талант 22». Данный региональный центр оказывает комплексную поддержку на всех этапах становления одаренного ребенка, развивает олимпиадное движение, проводит профильные смены и тематические курсы, организует образовательные программы, в том числе и по лингвистике.

Подготовке к результативному участию в олимпиадах по иностранным языкам уделяется время в школах одаренных учащихся, центрах детского развития при университетах. Для них организуются лингвистические образовательные смены в детских лагерях, зимние и летние учебно-тренировочные сборы, профильные смены во время каникул, летние школы с углубленным изучением иностранных языков и т.д.

Значительная роль отводится средним образовательным учреждениям, которые представляют собой особую среду жизнедеятельности ребенка, где, наиболее вероятно, и происходит выявление признаков одаренности, а также основное обучение и развитие талантливых учащихся [5]. Ключевую роль педагогического процесса играет педагог, от которого требуется высокий профессионализм, многочисленные личные качества, такие как заинтересованность, креативность, уверенность в себе, организованность, открытость для усвоения нового опыта и многие другие. Педагог организует взаимодействие всех участников, которые должны быть вовлечены в работу с одаренными детьми, и создает необходимую образовательную среду для успешного развития талантливых детей [2].

Целенаправленную подготовку учащихся к олимпиадам по иностранному языку педагоги-наставники проводят в урочной и внеурочной деятельности, в дистанционной форме, широко используют информационные интернет-технологии и ресурсы, включают элементы самостоятельной деятельности школьника.

Так, в ходе урока учителя, кроме изучения нового материала и самостоятельной работы, стараются оставлять время для решения заданий повышенной сложности, обсуждений интересных нестандартных задач. Характерной особенностью подобных уроков является дифференцированный подход, требующий определенного количества, качества и последовательности упражнений [8]. Учителя стараются давать участникам олимпиад на уроках индивидуальные задания олимпиадного уровня сложности. Выполнение заданий высокого уровня сложности составляет суть принципа опережающего уровня сложности, что необходимо для подготовки учащихся для успешного участия в олимпиадах.

Некоторые учителя предпочитают проводить дополнительные занятия, на которых они работают только с участниками олимпиад. На этих занятиях они выполняют задания из методических пособий с типовыми олимпиадными заданиями, разбирают олимпиадные задания прошлых лет, изучают специализированную литературу по страноведению страны изучаемого языка, просматривают задания международных академических экзаменов, которые имеют сходство с олимпиадными заданиями, занимаются формированием нестандартного олимпийского мышления [10]. Важно отметить, что самым эффективным, но одновременно и самым трудоемким методом подготовки к олимпиаде считаются индивидуальные занятия с разработкой индивидуальной программы работы с одаренным ребенком.

Организация работы с одаренным ребенком в целом, подготовка его к участию в олимпиаде, в частности, не будет успешной без участия родителей. Родители оказывают неоценимую поддержку своему ребенку. Родительская поддержка предполагает сопереживание успехам и неудачам, способность и готовность находить ресурсы для преодоления возникающих у детей трудностей. Родители включаются во все события, происходящие в жизни ребенка. Таким образом, грамотная родительская поддержка может стать одним из благоприятных условий развития одаренной личности, что способствует освоению одаренным ребенком значимых жизненных компетенций.

Как отмечается в статье О.С. Парц, принципы родительской поддержки развития одаренных детей могут быть сформулированы следующим образом:

- взаимодействия и сотрудничества (с ребенком, школой, социумом);
- опоры на интересы и ответственности за здоровье ребенка;
- учета потребностей (в воспитании и образовании) и возможностей ребенка;
- любви к ребенку и уважения к его индивидуальности [6].

Содержание родительской поддержки приобретает различные формы в зависимости от этапа возрастного развития (помощь в освоении необходимых навыков деятельности и общения, совместный отдых, сохранение здоровья и т.д.), в рамках личностного взросления (диалоговое общение, эмоциональная поддержка, финансовое обеспечение), необходимости адаптации в образовательной и социальной средах (материально-техническое обеспечение, информационная поддержка, участие в школьных / внешкольных мероприятиях) [Там же].

Именно родители создают соответствующую мотивацию, ставя перед ребенком заманчивую цель, для достижения которой необходимы постоянные занятия любимым делом. Прежде всего родители могут научить ребенка использовать свои умственные способности [5]. В подготовке к олимпиаде по иностранному языку они могут использовать архив олимпиадных заданий прошлых лет с ответами и, наряду с учителем в школе, оказать неоценимую помощь в ознакомлении своего ребенка со спецификой той или иной олимпиады. С более старшими детьми, если позволяет базовая языковая подготовка родителей, можно устроить соревнование на основе архивных олимпиадных заданий, которое выявит «победителя». Подобное соревнование простимулирует интерес ребенка к языку, усилит веру в свои способности и станет хорошим этапом подготовки к олимпиаде.

При всех стараниях учителей и родителей, невозможно добиться успеха без желания и усилий самого ребенка. Замотивировать извне ребенка младшего школьного возраста легче, чем более старшего. Однако важно отметить, что одной из черт одаренного ребенка можно считать его собственное стремление получать знания. Самостоятельность одаренных детей, которая проявляется в ранней инициативности, стремлении к независимости и способности к самоорганизации, является бесспорным преимуществом, при своевременной поддержке окружающими людьми будет способствовать развитию их способностей и успешности при участии в олимпиадах.

Таким образом, очевидна необходимость взаимодействия всех четырех сторон при подготовке ребенка к участию в олимпиаде по иностранному языку как одного из эффективных методов работы по выявлению, поддержанию интереса к изучаемому иностранному языку и углублению знаний по нему. Ответственная роль учителя – увидеть, разглядеть уникальные лингвистические способности ребенка, сделать все возможное для их успешного развития. Но без поддержки общества, участия родителей, желания самого ребенка сделать это будет очень сложно. При взаимодействии всех заинтересованных сторон потенциал ребенка может раскрыться в полной мере и его участие в олимпиаде будет наиболее успешным.

Список литературы

1. Аракелян Л.Л. Анализ подходов по подготовке к олимпиадам по английскому языку. [Электронный ресурс] // Просвещение. Иностранные языки. URL: <https://iyazyki.prosv.ru/2024/07/preparation-for-english-language-olympiads/> (дата обращения: 14.12.2025).
2. Баскаев Р.М. Работа с одаренными учащимися и исследовательская деятельность учащихся в муниципальной системе образования г. Салехарда // Исследовательская деятельность учащихся: научно-методический сборник в 2-х т. Т. 2. М., 2007. С. 66–74.
3. Венгер Л.А. Программа «Одаренный ребенок» (Основные положения). М., 1995.
4. Зайнуллина Л.Ф. Методы и формы работы с одаренными детьми на уроках английского языка. [Электронный ресурс] // Педтехнологии. URL: <https://www.pedt.ru/categories/2/articles/486> (дата обращения: 23.12.2025).
5. Курмаева Т.В. Мотивация к исследовательской деятельности одаренных детей города Салават // Исследовательская деятельность учащихся: научно-методический сборник в 2-х т. Т. 2. М., 2007. С. 78–82.
6. Парц О.С. Родительская поддержка развития одаренных детей: содержание понятия // Концепт. 2024. №11. С. 220–233.
7. Сабирова Е.В. Методика работы с одаренными детьми при подготовке к олимпиадам по русскому языку и литературе (из опыта работы). [Электронный ресурс] // Педагогический опыт. URL: <https://www.pedopyt.ru/categories/14/articles/5795> (дата обращения: 31.01.2026).
8. Сальникова К.В. Методики и формы работы с одаренными детьми на уроках английского языка // Молодой ученый. 2024. №26(525). С. 435–437.
9. Семененко Н.М. Подходы к организации работы с одаренными детьми в рамках введения ФГОС ООО // Концепт. 2015. Т. 30. С. 416–420.
10. Шарафутдинова А.И., Поморцева Н.П. Особенности подготовки к школьному и муниципальному этапам олимпиады как форма работы с одаренными обучающимися по иностранному языку в средней школе // Вестник науки. 2024. №1(70) Т. 4. С. 305–317.

* * *

1. Arakelyan L.L. Analiz podhodov po podgotovke k olimpiadam po anglijskomu yazyku. [Elektronnyj resurs] // Prosveshchenie. Inostrannye yazyki. URL: <https://iyazyki.prosv.ru/2024/07/preparation-for-english-language-olympiads/> (data obrashcheniya: 14.12.2025).
2. Baskaev R.M. Rabota s odarennymi uchashchimisya i issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchihsya v municipal'noj sisteme obrazovaniya g. Salekharda // Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchihsya: nauchno-metodicheskij sbornik v 2-h t. T. 2. M., 2007. S. 66–74.
3. Venger L.A. Programma «Odarennyj rebenok» (Osnovnye polozheniya). M., 1995.
4. Zajnullina L.F. Metody i formy raboty s odarennymi det'mi na urokah anglijskogo yazyka. [Elektronnyj resurs] // Pedtekhnologii. URL: <https://www.pedt.ru/categories/2/articles/486> (data obrashcheniya: 23.12.2025).
5. Kurmaeva T.V. Motivaciya k issledovatel'skoj deyatel'nosti odarennyh detej goroda Salavat // Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchihsya: nauchno-metodicheskij sbornik v 2-h t. T. 2. M., 2007. S. 78–82.
6. Parc O.S. Roditel'skaya podderzhka razvitiya odarennyh detej: sodержanie ponyatiya // Koncept. 2024. №11. S. 220–233.
7. Sabirova E.V. Metodika raboty s odarennymi det'mi pri podgotovke k olimpiadam po russkomu yazyku i literature (iz opyta raboty). [Elektronnyj resurs] // Pedagogicheskij opyt. URL: <https://www.pedopyt.ru/categories/14/articles/5795> (data obrashcheniya: 31.01.2026).
8. Sal'nikova K.V. Metodiki i formy raboty s odarennymi det'mi na urokah anglijskogo yazyka // Molodoj uchenyj. 2024. №26(525). S. 435–437.
9. Semenenko N.M. Podhody k organizacii raboty s odarennymi det'mi v ramkah vvedeniya FGOS ООО // Koncept. 2015. T. 30. S. 416–420.
10. Sharafutdinova A.I., Pomorceva N.P. Osobennosti podgotovki k shkol'nomu i municipal'nomu etapam olimpiady kak forma raboty s odarennymi obuchayushchimisya po inostrannomu yazyku v srednej shkole // Vestnik nauki. 2024. №1(70) T. 4. S. 305–317.



***The participation of gifted children in the olympiads of foreign languages
as an effective way of development of their abilities***

The opportunities that gifted children get from the participation in the olympiads of foreign languages are considered. The characteristics of such children allowing to judge about their giftedness are described. The necessity of cooperation of four sides (society, school, parents and children) for more successful training of children to participate in the olympiad is emphasized.

Keywords: *giftedness, gifted children, olympiad, foreign language, educational program, federal program, effectiveness, educational institution, mentor teacher.*

(Статья поступила в редакцию 16.02.2026)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- | | |
|---|---|
| <p><i>Акулович
Ирина Анатольевна</i></p> | <p>– старший преподаватель кафедры связей с общественностью и рекламы института философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: irinaakulovich@mail.ru</p> |
| <p><i>Бадич
Виктория Викторовна</i></p> | <p>– ассистент кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет. E-mail: badichviktoriaa@yandex.ru</p> |
| <p><i>Бубенчикова
Анастасия Вадимовна</i></p> | <p>– старший преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова. E-mail: Bubenchikova.AV@rea.ru</p> |
| <p><i>Бурцева
Александра Вячеславовна</i></p> | <p>– кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательных технологий в филологии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. E-mail: alexandraburtseva@yandex.ru</p> |
| <p><i>Бычкова
Екатерина Юрьевна</i></p> | <p>– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б.Н. Ельцина. E-mail: bychkovakaterina@yandex.ru</p> |
| <p><i>Васильева
Ольга Олеговна</i></p> | <p>– кандидат экономических наук, доцент кафедры связей с общественностью и рекламы института философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: vazaspb@mail.ru</p> |
| <p><i>Верминенко
Юлия Владимировна</i></p> | <p>– доктор социологических наук, профессор кафедры связей с общественностью и рекламы института философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: verminenko@mail.ru</p> |
| <p><i>Возненко
Ольга Александровна</i></p> | <p>– преподаватель кафедры Английский для приборостроительных специальностей (Л2), Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана. E-mail: voznenko@bmstu.ru</p> |
| <p><i>Воробьев
Александр Евгеньевич</i></p> | <p>– кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода, доведения и практики перевода английского языка, Московский государственный лингвистический университет. E-mail: alexresurs@mail.ru</p> |
| <p><i>Грачев
Константин Юрьевич</i></p> | <p>– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: grachev.konstantin@inbox.ru</p> |
| <p><i>Емельянова
Яна Борисовна</i></p> | <p>– кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. E-mail: yemelyanova2007@yandex.ru</p> |

- Жадаев
Юрий Анатольевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, экономики образования и сервиса, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: jadaev@vspu.ru
- Жадаева
Анна Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, экономики образования и сервиса, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: anna_jadaeva@rambler.ru
- Зверев
Сергей Эдуардович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры связей с общественностью и рекламы института философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: ser86979392@yandex.ru
- Инькова
Мария Дмитриевна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков №3, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова. E-mail: Inkova.md@rea.ru
- Коваль
Максим Александрович* – аспирант кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: m_a_koval@mail.ru
- Кожанова
Наталья Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики и второго иностранного языка, Алтайский государственный педагогический университет. E-mail: dsf46k@yandex.ru
- Колесникова
Дарья Алексеевна* – кандидат философских наук, доцент кафедры связей с общественностью и рекламы института философии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: daria.ko@gmail.com
- Кооль
Ольга Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков. E-mail: o.a.kool@mail.ru
- Короткова
Анастасия Александровна* – специалист по УМР отдела воспитательной работы, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: Stasya.korotkova@mail.ru
- Кривошеенко
Глеб Александрович* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; экскурсовод, Государственный историко-мемориальный музей-заповедник «Сталинградская битва». E-mail: glebkrivosheenko@mail.ru
- Кудинова
Юлия Валерьевна* – кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: kudjulia@mail.ru
- Лиханова
Наталья Викторовна* – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, заместитель заведующего по воспитательной и методической работе, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Василек» с. Покровское. E-mail: n.oleynick2013@yandex.ru
- Макарова
Ирина Александровна* – кандидат педагогических наук, кафедра педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: makira8@yandex.ru

- Максименко
Анна Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и гуманитарных наук, Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки Министрства здравоохранения Российской Федерации. E-mail: anna_maximenko@mail.ru
- Мишакова
Арина Николаевна* – доцент кафедры педагогики и воспитательной деятельности, Волгоградская государственная академия последипломного образования. E-mail: ped.mishakova@gmail.com
- Муллинова
Татьяна Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков. E-mail: t.a.mullinova@mail.ru
- Недогибченко
Людмила Олеговна* – преподаватель кафедры иностранных языков и образовательных технологий, лаборант кафедры педагогики, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б.Н. Ельцина. E-mail: nedogibchenko@internet.ru
- Нестеров
Юрий Викторович* – доктор биологических наук, профессор кафедры психологии, Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева.
- Рыжкова
Инна Витальевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательных технологий в филологии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена.
- Рэм
Павел Анатольевич* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: icebergkot@gmail.com
- Салов
Илья Сергеевич* – лаборант центра культуры и студенческого творчества, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: salovilya@mail.ru
- Сахарчук
Елена Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: profsah@yandex.ru
- Селезнев
Валерий Анатольевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, экономики образования и сервиса, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: sel-valeriy@yandex.ru
- Селютина
Людмила Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики, Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: selutina.lud@yandex.ru
- Слепенкова
Евгения Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина.
- Смыковская
Татьяна Константиновна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: smikov_t@mail.ru
- Термышева
Елена Николаевна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина. E-mail: eleter@mail.ru

- | | |
|---|---|
| <p><i>Федотова</i>
<i>Нина Леонидовна</i></p> | <p>– доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: n.fedotova@spbu.ru</p> |
| <p><i>Фетисов</i>
<i>Александр Сергеевич</i></p> | <p>– доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: asfet-2011@mail.ru</p> |
| <p><i>Фефелова</i>
<i>Олеся Евгеньевна</i></p> | <p>– кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. E-mail: fefelova-oe@yandex.ru</p> |
| <p><i>Хазова</i>
<i>Снежана Александровна</i></p> | <p>– доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических практик и сервисных дисциплин, Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева. E-mail: snkhazova@gmail.com</p> |
| <p><i>Храмова</i>
<i>Евгения Борисовна</i></p> | <p>– кандидат педагогических наук, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, Российский государственный аграрный университет МСХА имени К.А. Тимирязева. E-mail: khramova.eb@gmail.com</p> |
| <p><i>Храпов</i>
<i>Сергей Александрович</i></p> | <p>– доктор философских наук, профессор кафедры философии, культурологии и социологии, Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева. E-mail: khrapov.s.a.aspu@gmail.com</p> |
| <p><i>Чжан Ян</i></p> | <p>– аспирант института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет; доцент, Хэйхэ-ский университет. E-mail: Zhang0611yang@163.com</p> |
| <p><i>Чжоу Линь</i></p> | <p>– аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: st121893@student.spbu.ru</p> |
| <p><i>Чижикова</i>
<i>Светлана Николаевна</i></p> | <p>– кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Российский государственный аграрный университет МСХА имени К.А. Тимирязева.</p> |
| <p><i>Юань Дунбинь</i></p> | <p>– аспирант кафедры педагогики и психологии, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева; доцент факультета русского языка института иностранных языков, Первый Шаньдунский медицинский университет КНР. E-mail: 41976940@qq.com</p> |



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- | | |
|--------------------------------|--|
| <i>Aleksandr Fetisov</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: asfet-2011@mail.ru |
| <i>Aleksandr Vorobyev</i> | – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Translation Studies and Practice of Translation of English Language, Moscow State Linguistic University, E-mail: alexresurs@mail.ru |
| <i>Aleksandra Burtseva</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Educational Technologies in Philology, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: alexandraburtseva@yandex.ru |
| <i>Anastasiya Bybenchikova</i> | – Senior Lecturer, Plekhanov Russian University of Economics, E-mail: Bubenchikova.AV@rea.ru |
| <i>Anastasiya Korotkova</i> | – Teaching and Learning Specialist of Department of Educational Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: Stasya.korotkova@mail.ru |
| <i>Anna Maksimenko</i> | – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Humanities, “Saint Luka Lugansk State Medical University” of the Ministry of Health of the Russian Federation, E-mail: anna_maximenko@mail.ru |
| <i>Anna Zhadaeva</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: anna_jadaeva@rambler.ru |
| <i>Arina Mishakova</i> | – Associate Professor, Department of Pedagogy and Educational Activity, Volgograd State Academy of Postgraduate Education, E-mail: ped.mishakova@gmail.com |
| <i>Darya Kolesnikova</i> | – PhD (Philosophy), Associate Professor, Department of Public Relations and Advertisement, Institute of Philosophy of Man, Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: daria.ko@gmail.com |
| <i>Ekaterina Bychkova</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N.Yeltsin, E-mail: bychkovakaterina@yandex.ru |
| <i>Elena Saharchuk</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: profsah@yandex.ru |
| <i>Elena Termysheva</i> | – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Ryazan State Radio Engineering University, E-mail: eleter@mail.ru |
| <i>Evgeniya Khramova</i> | – PhD (Pedagogy), PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign and Russian Languages, Russian Timiryazev State Agrarian University, E-mail: khramova.eb@gmail.com |

- Evgeniya Slepenskova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University.
- Gleb Krivosheenko* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, State Historical and Memorial Museum-Reserve “Battle of Stalingrad”, E-mail: glebkrivosheenko@mail.ru
- Ilya Salov* – Assistant, the Center of Culture and Students Creative Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: salovilya@mail.ru
- Inna Ryzhkova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Educational Technologies in Philology, the Herzen State Pedagogical University of Russia.
- Irina Akulovich* – Senior Lecturer, Department of Public Relations and Advertisement, Institute of Philosophy of Man, Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: irinaakulovich@mail.ru
- Irina Makarova* – PhD (Pedagogy), Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: makira8@yandex.ru
- Konstantin Grachev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: grachev.konstantin@inbox.ru
- Koval Maxim Alexandrovich* – Post Graduate Student, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: m_a_koval@mail.ru
- Lyudmila Nedogibchenko* – Lecturer, Department of Foreign Languages and Educational Technologies, Assistant, Department of Pedagogy, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N.Yeltsin, E-mail: nedogibchenko@internet.ru
- Lyudmila Selyutina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of General Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: selutina.lud@yandex.ru
- Mariya Inkova* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages #3, Plekhanov Russian University of Economics, E-mail: Inkova.md@rea.ru
- Natalya Kozhanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguodidactics and Second Foreign Language, Altai State Pedagogical University, E-mail: dsf46k@yandex.ru
- Natalya Likhanova* – Candidate for a degree of PhD (Pedagogy), Deputy Head of Educational and Methodological Work, Municipal Budgetary Preschool Educational Institution “Vasilek” (Pokrovskoe), E-mail: n.oleynick2013@yandex.ru
- Nina Fedotova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language and its Teaching Methods, Saint-Petersburg State University. E-mail: n.fedotova@spbu.ru

- Olesya Fefelova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University, E-mail: fefelova-oe@yandex.ru
- Olga Kool* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov, E-mail: o.a.kool@mail.ru
- Olga Vasilyeva* – PhD (Economics), Associate Professor, Department of Public Relations and Advertisement, Institute of Philosophy of Man, Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: vazaspb@mail.ru
- Olga Voznenko* – Lecturer, Department of English for Instrumentation Engineering Programs (L2), Bauman Moscow State Technical University, E-mail: voznenko@bmstu.ru
- Pavel Rem* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: icebergkot@gmail.com
- Sergey Khrapov* – Advanced PhD (Philosophy), Professor, Department of Philosophy, Culturology and Sociology, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev, E-mail: khrapov.s.a.aspu@gmail.com
- Sergey Zverev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Public Relations and Advertisement, Institute of Philosophy of Man, Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: ser86979392@yandex.ru
- Snezhana Khazova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogical Practices and Service Disciplines, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev, E-mail: snkhazova@gmail.com
- Svetlana Chizhikova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign and Russian Languages, Russian Timiryazev State Agrarian University.
- Tatyana Mullinova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov, E-mail: t.a.mullinova@mail.ru
- Tatyana Smykovskaya* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: smikov_t@mail.ru
- Valeriy Seleznev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: sel-valeriy@yandex.ru
- Victoriya Badich* – Assistant, Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University, E-mail: badichviktoriaa@yandex.ru

- | | |
|--------------------------|---|
| <i>Yana Emelyanova</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of English Language and Translation, Linguistics University of Nizhny Novgorod, E-mail: yemelyanova2007@yandex.ru |
| <i>Yuan Dongbin</i> | – Post Graduate Student, Department of Pedagogy and Psychology, Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University; Associate Professor, Department of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Shandong First Medical University. E-mail: 41976940@qq.com |
| <i>Yuliya Kudinova</i> | – PhD (History), Associate Professor, Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: kudjulia@mail.ru |
| <i>Yuliya Verminenko</i> | – Advanced PhD (Social Studies), Professor, Department of Public Relations and Advertisement, Institute of Philosophy of Man, Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: verminenko@mail.ru |
| <i>Yuriy Nesterov</i> | – Advanced PhD (Biology), Professor, Department of Psychology, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev. |
| <i>Yuriy Zhadaev</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: jadaev@vspu.ru |
| <i>Zhang Yang</i> | – Post Graduate Student, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University, Associate Professor, Heihe University, E-mail: Zhang0611yang@163.com |
| <i>Zhou Lin</i> | – Post Graduate Student, Department of Russian Language as a Foreign Language and its Teaching Methods, Saint-Petersburg State University. E-mail: st121893@student.spbu.ru |



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

И.С. Бессарабова, д-р пед. наук, проф.

С.Г. Воркачëв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

О.А. Дмитриева, д-р филол. наук, проф.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

А.Е. Жумабаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан, г. Алматы)

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.О. Зинченко, д-р пед. наук, проф. (ЛНР РФ, Луганск)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

С.В. Куликова, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

С.Г. Новиков, д-р пед. наук, проф.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

А.Н. Сергеев, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

Т.К. Смыковская, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р фил. наук, проф.

В.П. Тарантей, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

А.П. Тряпицына, академик. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ,
д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy Chief Editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)

Inna Bessarabova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)

Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor

Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Olga Dmitrieva, Advanced PhD (Philology), Professor

Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor

Aziya Zhumabaeva, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)

Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Victoriya Zinchenko, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)

Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Alexander Korotkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University

Svetlana Kulikova, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education

Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor

Sergey Novikov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Natalia Purysheva, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)

Aleksey Sergeev, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Vladislav Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

Tatyana Smykovskaya, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)

Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor

Victor Tarantey, Corresponding Member of the Belarusian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Belarus, Grodno)

Alla Tryapitsyna, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)

Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)

Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)

MEMBERSHIP OF SCIENTIFIC AND EDITORIAL STAFF

Alexander Korotkov, Chairman of the Council, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Nikolay Sergeev, Chief Editor, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Employee of the System of Higher Education of the Russian Federation

Elena Sakharchuk, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Philology), Professor

Maksim Velikanov, Assistant Editor of Editorial Staff