



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№6 (209)
2026**



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№6 (209)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2026 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

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

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

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

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ДУБОВА М.А., ЛАРИНА Н.А. Мультикультурализм и политика национального единства 4

БИКТУГАНОВ Ю.И., ШОКОВА О.Г. Управление профилактикой правонарушений экстремистской направленности среди студентов организации среднего профессионального образования 11

ЗАЯЦ М.В. Тенденции и приоритеты развития региональной системы дополнительного образования детей 18

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФЕДОРОВА Т.О. Креативная компетентность будущего педагога: сущностные характеристики 26

ГАРАШКИНА Н.В., ДРУЖИНИНА А.А. Технология проектного обучения в цифровой образовательной среде как фактор когнитивной вовлеченности студентов – будущих педагогов 32

АЛЕКСАНДРОВА Н.А., ВЕНИГ С.Б. Реализация технологических проектов обучающихся в условиях социального партнерства вуза и школы 40

АНДРЕЕВА А.А. Использование ИИ-аватаров как инструмента педагогической коммуникации в системе дополнительного профессионального образования 47

ПАНОВА К.Д., ШУНЯКОВА О.В. Система оценивания текстов профессиональной направленности для реализации у обучающихся коммуникативных умений 55

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. Пурышева
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
В.П. Тарантей (Беларусь)
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
Цзиньлин Ван (КНР)
В.Г. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет

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

УСОЛЬЦЕВ А.П., ШАМАЛО Т.Н., ИГОШЕВ Б.М. Дидактический потенциал физических задач в контексте использования искусственного интеллекта.....62

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

КУЗЬМЕНКОВА Н.Ю., МАЧЕХИНА О.П.,
ТЕРЕЩЕНКОВА В.В. Формирование внутренней учебной
мотивации и личностно значимых смыслов учения у
младших школьников в процессе развития математиче-
ской грамотности.....69

МИХАЙЛОВА Т.Н. Коррекция агрессии детей дошкольно-
го возраста средствами изобразительной деятельности.....76

КУЦИНА С.А. Веб-квесты как эффективное средство фор-
мирования умения работать с информацией у учащихся
основной школы при изучении информатики.....82

ВАХАБОВА А.А. Инновационные подходы и проект-
ная методика в системе среднего образования Франции
в XIX веке89

ТИХОНЕНКОВ Н.И., БАЙКИНА Е.А., ПРОХИНА Н.Ю.
Педагогическая классификация типов детских лагерей на
основе ценностно-целевой доминанты96

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

АСТАФУРОВА Т.Н. Трансформация лингводидактическо-
го потенциала электронного компонента в технологии
смешанного обучения иностранному языку.....104

ЖИЛИНКОВ К.Б. Проектирование учебно-методического
обеспечения для формирования лексической компетен-
ции студентов в сфере искусственного интеллекта.....110

БЕРЕЗИНА П.С. Традиционные и цифровые средства сти-
мулирования сторителлинга в обучении иностранному
языку: сравнительный теоретический анализ116

ГО ХАНЬВЭНЬ. Отношение китайских студентов к обу-
чению русскому языку с помощью искусственного интел-
лекта на начальном этапе обучения в вузе (по результатам
анкетирования)126

ЧЖАО И. Цифровые платформы в обучении аудированию
в курсе РКИ: сравнительный анализ российского и китай-
ского опыта136

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
20.07.2026.

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

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

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

Отпечатано в типографии
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ №20/07/1

Выход в свет
10.08.2026.

Цена свободная

12+

© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2026

ВАВИЛЕНКОВА Д.В., ЧЕРНЕНКО Л.В. Теневое повторе-
ние как инструмент формирования межкультурной ком-
петенции студентов-китаистов 144

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

САВИНА Л.Н., ПУТИЛО А.О., ПУТИЛО О.О. Писатель-
ская байка как литературный жанр в современной прозе 151

НАУМЦЕВ И.И. Жанровые границы лирической новеллы:
опыт анализа поэзии Евгения Блажеевского 157

Сведения об авторах 164

Information about authors 167

Состав редакционной коллегии 170

Состав научно-редакционного совета 171

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

М.А. ДУБОВА,

Н.А. ЛАРИНА

Коломна

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ И ПОЛИТИКА НАЦИОНАЛЬНОГО ЕДИНСТВА

Анализируется проблема мультикультурализма в образовательном пространстве педагогического вуза. В центре внимания специфика профессионального становления будущего педагога в плоскости формирования у него ценностного отношения к полиэтническому характеру российского общества. Обосновывается необходимость поиска новых оптимальных моделей создания представлений о мультикультурализме с учетом характера педагогической деятельности.



Ключевые слова: педагогический вуз, мультикультурализм, полиэтнический класс, образование.

Сегодня перед российским обществом как никогда остро стоит проблема национальной идентичности, которая стала в последнее время предметом исследований разных областей научного знания: филологии, культурологии, политологии, юриспруденции и т.д. Это свидетельствует о ее безусловной актуальности. Не вызывает сомнений тот факт, что в рецепции русской национальной идентичности «важны не только сами знания о русской духовности, но, прежде всего, знание ценностных, личностных установок, духовной энергетики, которые составляют особенности устройства внутреннего мира человека, особый строй его сознания» [7, с. 37]. В условиях стремительно развивающегося цифрового общества и интенсификации всех сторон жизни «крайне важно не только сохранить свою индивидуальность, но и не потерять те морально-нравственные ценности, которые определяют суть нашей национальной идентичности, проверены временем и имеют длительную историю формирования в культурном поле русского народа» [2, с. 330]. В связи с чем считаем принципиально важным в образовательных учреждениях всех уровней отечественной системы образования акцентировать внимание на «воспитании толерантности и межкультурного общения, умения вести культурный диалог в поликультурном и поликонфессиональном пространстве современной России» [7, с. 41].

Затронувшие все стороны нашей жизни принципиальные изменения, «являющиеся отличительной чертой современной эпохи, ставят перед отечественным образованием задачу подготовки выпускников вузов, обладающих не просто высоким уровнем профессионализма, широкой образовательной культурой, творческим мышлением, но и умеющих адекватно оценивать стремительно меняющуюся под воздействием разнообразных и разнонаправленных факторов профессиональную, и шире, социальную среду» [4, с. 61] с учетом полиэтнического характера нашего государства.

Мы обращаемся к проблеме формирования основ национальной идентичности в условиях многонациональной страны в плоскости научно-дидактических исследова-

ний, предметной методики, поэтому важно учитывать тот факт, что русская национальная идентичность, кроме всего прочего, «включает в себя как чисто рациональную ипостась, так и ситуативное качество личности, ее готовность к самоограничению, самопожертвованию во имя достижения идеалов и общественно значимых целей» [5, с. 16]. Именно эта составляющая как компонент ценностной парадигмы и формируется в отечественной системе образования.

Наша страна является многонациональным государством, а значит – мультикультурным сообществом, что напрямую определяет важное место в отечественной дидактике вопросов изучения русского языка в полиэтнической среде, и как следствие – межъязыковой интерференции [1] и всех связанных с нею сложностей, возникающих в рамках учебного процесса. Эту специфику нельзя не учитывать в образовательном процессе педагогического вуза, поскольку не только сам будущий педагог должен иметь правильное понимание мультикультурализма, но и получить соответствующую профессиональную подготовку, так как многонациональный класс – реальность современной школьной жизни. Попав в такой класс, молодой учитель, не имеющий за своими плечами достойного дидактического багажа, может испытывать серьезные затруднения в организации учебного и воспитательного процесса. Особенно это касается начальной школы, которая представляет первую ступень в системе общего образования. Именно в этот период формируется система жизненных ценностей и мировоззренческих ориентиров, которые определяют в дальнейшем жизненный путь и социальный статус личности, позволив стать ей достойным гражданином своей страны, носителем черт национальной идентичности.

В силу сказанного принимаем за основу тот факт, что «личная идентичность начинает структурироваться с раннего детства, и в особенной степени это происходит в период юношества. Значительную роль в этом процессе играют школа и школьная жизнь» [8, с. 153], а значит, одна из важнейших задач педагогического вуза состоит в подготовке высококвалифицированного специалиста, отвечающего всем запросам времени.

С целью определения уровня сформированности мультикультурализма у бакалавров 3 курса педагогического факультета Государственного социально-гуманитарного университета, основной задачей которого является обеспечение педагогическими кадрами Московской области, был разработан опросник, включающий 9 вопросов:

1. Что символизирует День народного единства, отмечаемый в России 4 ноября?
2. Сколько народов, согласно официальным данным, проживает на территории современной России?
3. В чем заключается значение единства народов России для ее политической и социальной стабильности?
4. Какие общие ценности и символы объединяют народы России?
5. Приведите примеры традиционных праздников разных народов России, которые способствуют укреплению межнационального согласия, отражают общие ценностные установки: единство сообщества, преемственность поколений, уважение к традициям.
6. Какую роль играет русский язык как средство межнационального общения в многонациональной России?
7. Какие меры государственной политики направлены на сохранение и развитие культур малых народов России?
8. Какие современные инициативы и проекты способствуют поддержанию и укреплению межнационального единства России?
9. В чем заключается общность отношения разных народов России к труду, земле и природе как к фундаментальным ценностям?

Перечень вопросов может корректироваться в зависимости от региональных особенностей, но в целом носит универсальный характер и, на наш взгляд, может быть успешно использован в образовательных учреждениях на всей территории России. Про-

комментируем принципы формулировки вопросов с опорой на стоящую перед нами задачу – выявить степень осознанности понимания бакалаврами мультикультурной специфики России со всеми вытекающими отсюда последствиями в плоскости воспитания и образования подрастающего поколения, а также определить уровень сформированности толерантного отношения к российскому полиэтническому сообществу.

Не случайно опрос был проведен среди студентов 3 курса, за плечами которых уже половина обучения, что свидетельствует о соответствующем уровне сформированности у них понимания будущего профессионального функционала. В анкетировании участвовали 108 респондентов. Приведем и прокомментируем полученные ответы, на основании которых сформулируем основные положения и направления работы по формированию основ мультикультурализма у студентов.

В ответе на вопрос о символическом значении Дня народного единства студенты акцентировали внимание на важности сплоченности всех народов РФ (64% респондентов): *«Праздник напоминает, что все мы – это одна большая страна, одна семья», «способны объединяться ради общей цели независимо от национальности»*. При этом бакалавры уточняли, что народы *«нашей необъятной родины»* объединяются *«перед лицом внешней угрозы и внутреннего кризиса»* (43%), ради защиты Отечества (30%): *«Когда мы вспоминаем, что вместе мы сила, что вместе (русские, татары ...) мы один народ, когда дело касается Родины», «Народы России едины и благодаря этому – непобедимы»*. Отвечая на этот вопрос, студенты вспоминали *«подвиг представителей разных национальностей, объединившихся ради спасения страны в тяжелые годы, когда они сражались бок о бок»* (59%), подчеркивали *«ответственность за судьбу страны всех народов России», «гражданскую солидарность, гордость за народ»* (47%), *«укрепление коллективной памяти и культурных ценностей»* (41,5%), а также историческую преемственность, взаимопомощь и сплоченность, общее историческое прошлое (39%). 14% опрошенных в Дне народного единства видят символ сплоченности россиян, представителей разных культур и национальностей вокруг общих ценностей, а также общность духа, дружбы и уважения многонационального народа РФ при сохранении культурной самобытности каждого из них.

Что касается второго вопроса, то 100% опрошенных третьекурсников знают, что в нашей стране проживает около 190 народов и этнических групп, из них 47 – коренные и малочисленные, всего около 147 млн. человек, среди которых 80% – русские. Таким образом, Россия – одно из самых многонациональных государств.

Вопрос о значении единства народов России для ее политической и социальной стабильности позволил студентам максимально полно изложить свою точку зрения. Единство – это *«сила страны»* (62%), а *«межнациональное согласие и уважение культурных традиций формируют прочный фундамент не просто для развития, но и для процветания государства, являются главным источником ее силы»* (60%), обеспечивает *«стабильность политической системы»* (21%): *«Единство – фундаментальная основа государственности»*. Именно единство, по мнению 54% опрошенных, позволяет проводить *«успешную внешнюю и внутреннюю политику»*; *«снимает /предотвращает /уменьшает / снижает межэтнические /межнациональные конфликты и напряжение»* (42%), способствует *«социальной гармонии»* (39%) и в итоге формирует *«общую национальную идентичность, способную противостоять внешним угрозам»* (39%), а также *«снимает риски внутренних конфликтов»* (33%). 15% опрошенных отмечают, что единство страны укрепляет *«безопасность, доверие, в целом российскую государственность»*. Единство *«содействует взаимному обогащению культур», «социальной гармонии», защите «культурного кода»* (12%). Студенты отметили, что единство выражается в равенстве прав и возможностей всех граждан России: *«Граждане страны едины и имеют равные права независимо от национальности»* (23%), *«Равенство возможностей для всех»*

граждан» (11%). Отдельно, третьекурсники подчеркнули, что единство выступает основой национальной безопасности: обеспечивает территориальную целостность государства (10%) и взаимопонимание между регионами (9%). Единство обеспечивает доверие между этническими группами, консолидацию общества и стабильность, которые формируют *«межнациональное согласие и взаимопонимание»*. Часть опрошенных акцентирует внимание на том факте, что единство позволяет *«сохранять (гражданский) мир и (межэтническое) согласие в обществе, порядок; формировать «чувство гражданской идентичности»* (8%) и обеспечивает *«социальную гармонию»* (4%), которые видятся *«основой благополучия страны»* (4%). Приведем несколько наиболее распространенных комментариев респондентов: *«Зная, что в трудные времена помогут, чувствуешь себя уверенным и защищенным»*; *«Если народы живут дружно, то в стране спокойно»*; *«Объединив силы, спасли Москву и страну от фашистов»*; *«Когда народ един, страна сильнее»*; *«Единство народа – важный источник силы России»*; *«Единство обеспечивает защиту от попыток расколоть государство»*; *«Единство равняется национальной безопасности»*.

Вопрос об общих ценностях, разделяемых всеми народами нашей страны, не выявил широкого диапазона мнений, однако продемонстрировал глубину его понимания. Подавляющее большинство студентов акцентировало внимание на общей для всех истории России, связав воедино и историческую память, и уважение к предкам, и историческую судьбу Отечества (71%). Ключевым символом единства, судя по ответам, является Победа в Великой Отечественной войне, память о ней и всенародный праздник – День Победы, 9 Мая (70%); значимым историческим символом служит и памятник Родина-мать (27%). Память о подвиге предков (40%) вызывает *«чувство гордости за страну»*, служит делу *«укрепления государства»* и *«защиты от внешнего воздействия»* (21%).

Несомненной ценностью выступает любовь к Родине: *«Испытания и любовь к Отчизне объединяют»* (89%); *«русский язык – язык межнационального общения»* (66%), *«единый культурный код, русский литературный язык»* (59%). Значимыми ценностями бакалаврам видится *«единство культур»*, *«дружба народов»*, *«уважение к многонациональной культуре»* (48%); общее *«культурное наследие»* (35%), *«признание культурного многообразия как общего достояния»* (29%).

Студенты выделили ряд ценностей, объединяющих, с их точки зрения, народы России: патриотизм (69%), крепкая семья / семейные ценности (68%), стремление к справедливости (29%), гуманизм, уважение / почтение (к старшим), взаимоуважение (17%), взаимопомощь (14%), справедливость, коллективизм (13%), любовь к детям (13%), понимание, доброта, дружба, трудолюбие (по 9% соответственно). Третьекурсники подчеркнули, что *«людей объединяют не столько символы, сколько ценности»*, а также *«общая доля, понимание других, опыт и моральные качества: доброта, смелость, милосердие»*, хотя национальные символы не менее важны, поскольку *«флаг (триколор), герб с изображением двуглавого орла, гимн – это символы страны, под которыми мы все равны независимо от этноса»*, *«Все народы РФ объединяет общая территория, Конституция, флаг, герб, гимн, так как у всех народов Россия – одна»*.

Вопрос о традиционных праздниках разных народов России, укрепляющих межнациональное единство, позволил респондентам продемонстрировать знания не только о праздниках своего народа, но и других народов, населяющих нашу страну. Студенты убеждены, что все праздники – и народные, и государственные – служат делу сплочения нации: *«В праздниках важно совместное времяпровождение, а поскольку они повторяются из года в год, то сближают, объединяют разные народы, рождают уважение к разным традициям»*, *«В праздниках каждого народа прослеживается идея коллективизма: праздник проходит с размахом, в нем принимают участие все – от мала до ве-*

лика». Праздник «со слезами на глазах» – День Победы (82%) – позволяет вспомнить всех павших за Родину, без оглядки на национальность...

Безусловным фаворитом среди народных праздников выступает «Масленица» (80%): *«Масленица – прощание с зимой, встреча с весной – объединение общества через совместные гуляния»*, «Сабантуй» – на втором месте (28%): *«Сабантуй – праздник плодородия и труда, где проводятся спортивные состязания»*, на третьем месте по популярности – «Навруз» (10%): *«Сабантуй, когда всем селом празднуют конец посевной, Масленица – общинный разгуляй перед работой. Там и там смысл: мы вместе сделали дело – теперь гуляем, передаем традиции детям»*.

Праздники, по мнению большинства респондентов (64%), предполагают *«сохранение культурного наследия – связь с предками, чувство принадлежности сообществу, идентичность»*, *«единство сообщества / объединяют»*, *«преемственность поколений / передачу обычаев»*. Праздники – это *«связь с природными циклами»* (29%) и *«связь с историей народа»*, *«уважение к истории, культурным традициям»* (41%).

Вопрос о роли русского языка как средства межнационального общения позволил студентам задуматься о языке не только как учебном предмете, но о языке как способе объективации ее культурного генофонда, средстве межнационального общения; не только продемонстрировать знание того, что *«русский язык – государственный язык на территории РФ»*, *«русский язык – официальный язык, каждый гражданин обязан его знать»* (80%), но и сформулировать свое понимание значения русского языка для нашей многонациональной страны. Не может не радовать, что 63% третьекурсников подчеркнули, что *«русский язык – носитель российской идентичности»*. Подавляющее большинство студентов отметили, что *«русский язык – средство / инструмент межнационального общения»* и, более того, *«самый эффективный инструмент коммуникации в многонациональной среде»*, поскольку позволяет *«преодолевать языковые барьеры»*, *«людям разных национальностей понимать друг друга»* (69%). Многие студенты подчеркнули объединяющую роль русского языка: *«Русский – язык, на котором договариваются (а не только разговаривают)»*, *«русский язык – связующее звено между этносами»*, *«русский язык – общий для всех народов РФ, на нем учатся, работают, общаются»* (79%). 68% опрошенных студентов видит в русском языке *«хранителя и выразителя духовной культуры русского народа»*, не забывая при этом, что он выступает и средством *«взаимодействия культур разных этносов»*, *«обеспечивает распространение культурного наследия»*, прививая *«любь к литературе, истории, искусству»*.

Вопрос о мерах государственной политики, направленных на сохранение и развитие культур малых народов России, не вызвал затруднения у студентов. Подавляющее большинство респондентов владеют информацией о том, что в Конституции РФ, законодательстве, Стратегии государственной национальной политики до 2036 г. содержатся положения о государственной поддержке малых народов России и их культурной самобытности, знают о поддержке государством языкового многообразия, о сохранении языков малых народов: *«На законодательном уровне установлена защита прав и сохранение культуры малых народов»* (64%). О Федеральных целевых программах, бюджетном финансировании спецпрограмм, этнокультурных мероприятий, господдержке общественных проектов, о грантах для НКО знают 62% опрошенных. 24% студентов отметили, что государство поддерживает развитие образования на родных языках (*«Каждый гражданин может получать образование на родном языке»*), помогает малым народам учить свой язык в школах, осуществляет издание учебников на национальных языках, выпускает литературу на языках народов РФ. 22% опрошенных рассказали о культурных проектах: Днях культуры, сохранении этнокультурного наследия; поддержке фольклорно-этнографических экспедиций, этнокультурных про-

мыслов / проектов; создании национальных музеев, театров, библиотек; защите нематериального наследия – создании национальных культурных центров. 12% респондентов знают о Концепции сохранения и развития нематериального этнокультурного достояния.

Учрежденные совсем недавно праздники – День коренных малочисленных народов России и День языков народов России – входят, по мнению студентов, в число мер, позволяющих уверенно говорить о целенаправленной политике государства в отношении поддержки культурного и языкового многообразия нашей страны.

Вопрос об общности отношения разных народов России к труду, земле и природе как к фундаментальным ценностям позволил студентам поразмышлять о сущностном, вневременном, отвлечься от будничного, наносного. Подавляющее большинство респондентов (71%) отметили бережное отношение к окружающей среде, земле как источнику жизни и благополучия, матери, кормилице (в чем прослеживается явная связь с народной мудростью, закреплённой в пословицах), что выразилось в ряде аксиом: «Земля – матушка, священный дар», «Земля – мать и кормилица», «Все народы возделывают землю и выращивают продукты. Для всех важно бережное отношение к земле. Праздник Урожая (в широком смысле) всех объединяет». Студенты отметили, что «у каждого народа есть календарь работ на земле», «традиции земледелия», «традиционные промыслы». Однако приведенные бакалаврами примеры традиционных хозяйственных занятий или экологических обычаев заставляют задуматься о том, что современная молодежь постепенно утрачивает реальную связь с тем, что называется «работой на земле», оперируя исключительно «книжным» знанием: «у славян – помощь при уборке урожая», «у русских – посевные и жатвенные обряды, запрет на работы на земле в определенные дни», «у тюркоязычных народов – нормы коллективного использования пастбищ» (19%) и подобное.

Обратим внимание на сформированное экологическое сознание отдельных респондентов, подчеркнувших, что хотя «природа дает ресурсы, но требует экономить их»: так, «у бурят – запрет на излишнюю охоту, у русских – забота о плодородии земли», когда «добытое нужно использовать безотходно» и «не брать у природы ресурсов больше необходимого» (13%).

Весьма примечательно отношение студентов к труду: уважение к «честному труду», который, по мнению бакалавров, «не только заработок, но и форма самовыражения и связи с предками», «Труд – достойное и необходимое занятие», «нравственная обязанность» (47%).

Анализ и систематизация данных опросника продемонстрировали высокий уровень сформированности мультикультурализма у бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профилям «Начальное образование. Дошкольное образование» и «Начальное образование. Иностранный язык».

На основе проведенного опроса, представляется возможным сформулировать вывод о сформированности у бакалавров понимания, что «русский народ интернационален по своим этническим корням, поэтому в русскости заложено уважение к культуре, чувствам, характеру и темпераменту всех народов, проживающих в России и за ее пределами» [3, с. 124]. Респонденты продемонстрировали эмпатичное и уважительное отношение к полиэтническому составу нашей страны.

Считаем, что за оставшиеся годы обучения системная учебно-воспитательная работа при изучении учебных курсов филологического и педагогического циклов («Русский язык», «Методика обучения русскому языку и литературному чтению», «Детская литература» и др.) укрепит понимание поликультурных основ русского общества, а также позволит им в будущей профессии «достигать баланса и сочетать успешно в муль-

тикультурной среде школы политику универсализма, требовавшую известной унификации знаний и представлений о мире, и политику различий, предполагающую акцентирование на право уникальности и личного достоинства каждого члена общества» [8, с. 154].

Список литературы

1. Болтовская Е.А. О межъязыковой интерференции в русской речи белорусов // Русский язык в условиях мультикультурализма: сборник статей Международной образовательной конференции, Могилев, 17 апреля 2017 г. Могилев, 2017. С. 11–15.
2. Дубова М.А., Ларина Н.А. Ценностные ориентиры XXI века: нравственные концепты в национальной картине мира // Мир науки, культуры, образования. 2025. №1(110). С. 330–332.
3. Каргаполов Е.П. Русская национальная идентичность: вопросы теории // Евразийский союз ученых. 2015. №7-3(16). С. 122–125.
4. Ларина Н.А., Дубова М.А., Малютин Е.Л. Бизнес-коммуникация в профессиональной подготовке экономистов и менеджеров // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №3(196). С. 61–69.
5. Романов А.А. Специфика русской идентичности: русская национальная идентичность // Право и образование. 2019. №9. С. 12–17.
6. Рябченко Н.Н. Формирование гражданской идентичности и национального самосознания школьников в практике преподавания русского языка на основе принципа коммуникативной направленности обучения // Тенденции развития науки и образования. 2024. №114-1. С. 127–131.
7. Селезнева Е.Н., Каменец А.В. Проблемы формирования ценностных параметров национально-культурной идентичности в современных проектах «Культурологии русского мира» // Культурное наследие России. 2013. №1. С. 34–41.
8. Христова Л.К. Мультикультурализм в школе – проблема воспитания или проблема обучения? // Цели и ценности современного образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Мурманск, 28–30 марта 2018 г. Мурманск, 2018. С. 152–154.

* * *

1. Boltovskaya E.A. O mezh'yazykovoy interferencii v russkoj rechi belorusov // Russkij yazyk v usloviyah mul'tikul'turalizma: sbornik statej Mezhdunarodnoj obrazovatel'noj konferencii, Mogilev, 17 aprelya 2017 g. Mogilev, 2017. S. 11–15.
2. Dubova M.A., Larina N.A. Cennostnye orientiry XXI veka: нравstvennye koncepty v nacional'noj kartine mira // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2025. №1(110). S. 330–332.
3. Kargapolov E.P. Russkaya nacional'naya identichnost': voprosy teorii // Evrazijskij soyuz uchenyh. 2015. №7-3(16). S. 122–125.
4. Larina N.A., Dubova M.A., Malyutina E.L. Biznes-kommunikaciya v professional'noj podgotovke ekonomistov i menedzherov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №3(196). S. 61–69.
5. Romanov A.A. Specifika russkoj identichnosti: russkaya nacional'naya identichnost' // Pravo i obrazovanie. 2019. №9. S. 12–17.
6. Ryabchenko N.N. Formirovanie grazhdanskoj identichenosti i nacional'nogo samosoznaniya shkol'nikov v praktike prepodavaniya russkogo yazyka na osnove principa kommunikativnoj napravlenosti obucheniya // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2024. №114-1. S. 127–131.
7. Selezneva E.N., Kamenec A.V. Problemy formirovaniya cennostnyh parametrov nacional'no-kul'turnoj identichnosti v sovremennyh proektah «Kul'turologii russkogo mira» // Kul'turnoe nasledie Rossii. 2013. №1. S. 34–41.
8. Hristova L.K. Mul'tikul'turalizm v shcole – problema vospitaniya ili problema obucheniya? // Celi i cennosti sovremennogo obrazovaniya: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Murmansk, 28–30 marta 2018 g. Murmansk, 2018. S. 152–154.

Multiculturalism and policy of national unity

The issue of multiculturalism in the educational system of pedagogical university is analyzed. It is focused on the specifics of professional development of future teachers in the context of formation of their values-based attitude towards the polyethnic nature of Russian society. The necessity of searching for new optimal models of development of concepts of multiculturalism taking into account the nature of teaching activities is substantiated.

Keywords: *pedagogical university, multiculturalism, polyethnic class, education.*

(Статья поступила в редакцию 14.03.2026)

Ю.И. БИКТУГАНОВ,

О.Г. ШОКОВА

Екатеринбург

**УПРАВЛЕНИЕ ПРОФИЛАКТИКОЙ ПРАВОНАРУШЕНИЙ ЭКСТРЕМИСТСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Обоснована ключевая роль руководителя организации профессионального образования как стратегического лидера в управлении педагогической профилактикой правонарушений экстремистской направленности среди студентов. На основе педагогических исследований выявлены и проанализированы актуальные проблемы – отсутствие сбалансированной стратегии, дискретная компетентность руководителей, фрагментарность мероприятий. Предложены подходы к их решению.

Ключевые слова: *руководитель организации профессионального образования, педагогическая профилактика, экстремизм, студенты, стратегическое управление, педагогическое лидерство, антиэкстремистский иммунитет.*

Целенаправленное распространение зарубежными террористическими организациями идеологии экстремизма в молодежной среде представляет собой одну из наиболее острых угроз национальной безопасности Российской Федерации [1; 3; 9]. Практика последних лет свидетельствует о росте правонарушений экстремистской направленности: в 2020 г. было зафиксировано 833 факта, в 2021 г. – 1057 фактов, в 2022 г. – 1566, в 2024 г. – 1719 фактов. Отметим, что аналогичные процессы затронули все регионы мира [1; 2; 4; 10; 11].

Студенты организаций СПО 15–21 года являются наиболее уязвимой категорией для воздействия экстремистской пропаганды в силу возрастных особенностей, кризиса идентичности [3; 7; 8; 10], а также активного использования цифровых технологий и социальных сетей профессиональными иностранными вербовщиками, ориентированными на достижение своей консолидированной стратегической цели – безусловное сохранение и укрепление однополярного мирового устройства [1; 8; 10].

Традиционные формы профилактики, основанные на доминирующих запретительных мерах, не соответствуют современным ожиданиям молодежи и не формируют устойчивый иммунитет к экстремистской идеологии [1; 2; 9]. Необходимы новые подходы, основанные на системном стратегическом управлении педагогической профилактикой на уровне всей образовательной организации. В этой связи роль руководителя СПО как стратегического лидера, определяющего приоритеты, распределяющего ресурсы и координирующего усилия всех субъектов профилактики, приобретает ключевое значение. Однако, как показывает анализ практики, во многих колледжах и техникумах отсутствует целостная стратегия педагогической профилактики, а деятельность руководителей в этом направлении носит фрагментарный и ситуативный характер [5; 7; 10; 11].

В отечественной науке вопросы профилактики экстремизма в молодежной среде исследуются в рамках педагогики, психологии, социологии и права. Значительный вклад внесли работы Г.М. Гогиберидзе, Ю.Н. Зеленова, Р.Г. Кузьмина, Е.В. Осиповой, А.А. Реана и др. В частности, разработаны различные структурно-функциональные модели социально-педагогической профилактики экстремизма, предложен принцип поли-идеологизма, обоснован трехуровневый процесс профилактики. Однако проблема стратегического управления профилактикой экстремизма на уровне организаций СПО до настоящего времени не получила должного научного осмысления [1–4; 8]. В зарубежной науке разрабатываются программы формирования политизированной избирательной устойчивости к религиозному экстремизму через тенденциозное воспитание и культивирование догматического «критического» мышления [9; 11]. Вместе с тем, не только практика, но и теория роли руководства образовательных организаций в стратегическом управлении профилактикой остается вне сферы диалектической аналитики западных специалистов [1; 2; 4–6; 8; 10].

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной потребностью системы СПО в эффективном стратегическом управлении педагогической профилактикой правонарушений экстремистской направленности и отсутствием научно обоснованных концептуальных и методических оснований для реализации такого управления.

Объект исследования – педагогическая профилактика правонарушений экстремистской направленности среди студентов организаций среднего профессионального образования.

Предмет исследования – роль руководителя организации СПО в стратегическом управлении педагогической профилактикой правонарушений экстремистской направленности среди студентов.

Целью исследования является выявление актуальных проблем стратегического управления педагогической профилактикой экстремизма в СПО и установление педагогических подходов, позволяющих разрешить эти проблемы, что в совокупности определяет содержательное наполнение роли руководителя образовательной организации.

В работе использованы следующие **методы исследования**: теоретические – анализ, синтез, моделирование, метод аналогий; эмпирические – анкетирование, интервью, экспертные оценки.

Этапы и база исследования: с целью объективизированного выявления актуальных проблем стратегического управления педагогической профилактикой экстремизма в СПО и обоснования педагогических подходов, позволяющих разрешить эти проблемы, в 2024–2025 гг. были проведены количественные педагогические исследования методом формализованного анкетного опроса среди 288 административных и педагогических работников 7 организаций СПО Свердловской области, в том числе в таких городах, как Екатеринбург, Нижний Тагил, Ирбит и Каменск-Уральский. К качественным педагогическим исследованиям в форме неформализованного интервью были привлечены 129 административных работников и педагогов, входящих в пул региональных экспертов организаций профессионального образования ГАУ Свердловской области «Центр оценки профессионального мастерства и компетенций педагогов».

Опытно-поисковая работа проводилась в два этапа. Первый этап – анализ научной педагогической литературы и ограниченное пилотажное анкетирование с рядом открытых вопросов. В результате были сформулированы 24 проблемы в исследуемой области. В ходе второго – основного этапа исследования из данной совокупности проблем были отобраны только те из них, которые получили не менее 10% положительных ответов от всей выборочной совокупности, при этом репрезентанты имели возможность «отметить до 5 вариантов включительно».

В ходе опытно-поисковой работы были выявлены **«актуальные нерешенные проблемы»** в области «стратегического управления педагогической профилактикой экстремизма в организациях СПО». Для каждой из них в процессе качественного педагогического исследования в виде неформализованного интервью экспертами обосновывались соответствующие педагогические подходы, позволяющие разрешить данную проблему. Полученные количественные данные были обработаны статистическими методами, в том числе в программе SPSS Statistics.

Организация исследований соответствовала требованиям Федерального закона №152-ФЗ «О персональных данных» и носила анонимный, обезличенный и конфиденциальный характер, исключающий возможность определения принадлежности информации конкретному субъекту персональных данных.

В процессе анкетирования 21,9% административных и педагогических работников организаций СПО указали в качестве проблемы «отсутствие сбалансированных стратегических программ педагогической профилактики экстремизма в системе СПО». При проведении качественных педагогических исследований в виде анонимных неформализованных интервью среди 129 экспертов организаций профессионального образования выяснилось, что многие руководители не обладают специальными знаниями и умениями в области организации педагогической профилактики экстремизма. Это связано с отсутствием в системе повышения квалификации соответствующих программ, а также с тем, что традиционная управленческая подготовка не включает вопросы противодействия радикализации в образовательной среде. Во многих колледжах и техникумах профилактическая работа сводится к разовым мероприятиям (лекции, беседы, показ видеороликов), которые не образуют целостной системы. Как следствие, отсутствует стратегическое видение того, как профилактика экстремизма интегрируется в образовательный и воспитательный процесс. Это приводит к низкой эффективности затрачиваемых усилий. Эксперты считают, что руководитель образовательной организации должен выступать главным стратегическим лидером, который определяет миссию, видение и стратегические цели в сфере профилактики экстремизма. Управление включает анализ внешней и внутренней среды, постановку целей, разработку стратегии, ее реализацию и контроль. Это означает, что руководитель должен разработать и внедрить целостную программу педагогической профилактики, интегрированную в образовательный процесс, воспитательную работу и систему дополнительного образования. Важней-

шим элементом стратегии является распределение ресурсов (финансовых, кадровых, материально-технических) на профилактическую деятельность и создание системы мотивации для педагогов и студентов.

18,4% опрошенных педагогических работников считают, что проблемой является «дискретное проявление руководителем педагогического лидерства и управленческой культуры в процессе профилактики экстремизма в организации СПО». Неформализованные интервью среди педагогов-экспертов выявили, что руководитель должен не только обладать административными полномочиями, но и быть носителем ценностей гуманизма, межнационального сотрудничества и демократической культуры. В контексте профилактики, по мнению экспертов, это означает, что руководитель должен личным примером демонстрировать антиэкстремистскую позицию, создавать в коллективе атмосферу взаимоуважения и недопущения дискриминации, а также систематически повышать свою компетентность в вопросах предупреждения радикализации. Экстремизм в студенческой среде СПО есть следствие дефицита ценностно-смыслового посредничества между личностью и социумом. Руководитель организации должен выступать не администратором, а «проектировщиком смыслов», трансформируя управленческую культуру в инструмент педагогического лидерства через интерпретацию рисков. Культура профилактики эффективна, когда действия руководителя синхронизированы с ценностями педагогов. Это достигается через «горизонтальные лидерские сети» (делегирующие полномочий без потери ответственности). Запреты не работают, лидер заменяет их историями успеха. Руководитель инициирует стратегические проекты («Клуб антиэкстремистских кейсов»), где через нарративы формируется иммунитет к деструктивной пропаганде. Управленческая культура становится живым педагогическим актом, а профилактика – процессом «смыслового творчества», исключая манипуляцию. Теория разрешает проблему стагнации, превращая лидерство в диалогичный, рефлексивный ресурс предупреждения радикализма.

17,7% респондентов выделили как проблему «фрагментарность и бессистемность профилактических мероприятий, отсутствие их интеграции в образовательный процесс». Эксперты определили, что профилактические мероприятия часто проводятся изолированно от учебной деятельности, что снижает их воспитательный потенциал. Студенты воспринимают их как дополнительную нагрузку, а не как органичную часть своего профессионального становления. Профилактика экстремизма, по мнению педагогов-экспертов, должна быть встроена в содержание всех учебных дисциплин, а также во все формы внеучебной деятельности. При изучении истории, обществознания, литературы, иностранного языка студенты должны не только усваивать знания, но и формировать навыки критического анализа, эмпатии, уважения к другим культурам и религиям. Во внеучебной деятельности необходимо развивать волонтерство, межкультурный диалог, студенческое самоуправление.

14,6% представителей профессионального образования признали как проблему «недостаточное использование цифровых и педагогических технологий в профилактике экстремизма в СПО». Эксперты заявили, что зарубежные террористические организации активно используют Интернет и социальные сети для вербовки молодежи. В то же время педагогические технологии профилактики экстремизма в организациях СПО не учитывают цифровую реальность, в которой живут студенты. Формирование иммунитета к экстремистской пропаганде предполагает развитие способности личности распознавать манипулятивные техники, критически оценивать информацию, выработать устойчивую систему ценностей и убеждений, не подверженную внешнему деструктивному влиянию. В цифровой среде это означает внедрение специальных учебных модулей по медиаграмотности, кибербезопасности, противодействию фейкам и экстремистскому контенту. Закрепление антиэкстремистской информации в со-

держании учебных материалов с целью предотвращения экстремистских проявлений означает, что педагог должен быть профессионально дистанцирован от крайних взглядов и настроений.

12,2% опрошенных преподавателей и администраторов профессионального образования выделили проблему «слабого межведомственного и социального партнерства в организации профилактической работы». Профилактика экстремизма требует объединения усилий образовательных учреждений, правоохранительных органов, социальных служб, родительской общественности, некоммерческих организаций. Однако на практике такое взаимодействие часто носит формальный характер или отсутствует вовсе.

Эксперты-специалисты уверены, что образовательная организация должна быть открытой системой, активно взаимодействующей с внешними субъектами для достижения общих целей. В контексте профилактики экстремизма это означает создание сетевых структур, включающих представителей разных ведомств, а также институтов гражданского общества. Формирование синергетических сетей с другими заинтересованными сторонами позволяет укрепить позиции организаций СПО в противодействии террористической пропаганде, предоставить им знания и разнообразные методические материалы. Руководитель СПО должен постоянно инициировать и поддерживать такие партнерства на локальном уровне, привлекать опытных экспертов к проведению профилактических мероприятий, организовывать совместные проекты с родителями и общественными организациями.

11,5% исследуемых специалистов СПО уверены, что проблемой является «существенный разрыв между формальным образованием в СПО и неформальным семейным воспитанием, который создает пространство ценностной неопределенности, уязвимое для экстремистских нарративов». Эксперты уверены, что профилактика правонарушений экстремистской направленности среди студентов достигает устойчивого результата только при условии трансляции единой, этически непротиворечивой ценностной среды через три взаимосвязанные сферы – учебную, досуговую и семейно-бытовую. Систематический, педагогически опосредованный диалог с семьей (не менее двух форматов взаимодействия в месяц) значительно снижает риски радикализации личности студента за счет раннего выявления когнитивных искажений. Руководитель организует трансформацию типичных родительских тревог (страх потери авторитета, непонимание молодежного сленга) в ресурс профилактики через совместные семинары-кейсы, где разбираются реальные ситуации вовлечения в деструктивные группы. Семья включается в дискуссионное «моделирование ситуаций критического выбора» (например, анализ ситуации «провокация в соцсетях») до появления девиантного поведения, формируя у студента рефлексивную защиту. Роль руководителя организации СПО – стратегический «архитектор», обеспечивающий нормативное, методическое и мотивационное единство действий педагогов-психологов, кураторов (классных руководителей) и семьи. Итоговая цель – трансформация студента из объекта надзора в субъекта сетевой коллективной безопасности, где семейные ценности и профессиональное воспитание взаимно усиливают друг друга.

10,8% анкетированных административных и педагогических работников признали проблемой «несовершенство критериев и методов оценки эффективности педагогической профилактики экстремизма». Эксперты ответили, что в настоящее время отсутствуют научно обоснованные критерии, позволяющие оценить, насколько успешно реализуется профилактическая работа в профессиональной образовательной организации. Чаще всего оценка сводится к количественным показателям (например, число проведенных мероприятий), которые не отражают реального уровня сформированности антиэкстремистского иммунитета у студентов. Люди могут совершать жестокие и негуманные поступки, отключая внутренние моральные регуляторы через механизмы «ра-

ционализации», диффузии ответственности, дегуманизации жертвы и др. Применительно к экстремизму это означает, что вербовщики целенаправленно активируют у молодых людей данные механизмы, чтобы снять психологические барьеры на пути к насилию. В контексте оценки эффективности профилактики это означает, что необходимо разрабатывать диагностический инструментарий, выявляющий не только явные проявления экстремизма, но и склонность к моральному отстранению, иррациональным установкам, экстремально-рискованному поведению. Использование одной лишь парадигмы иррациональных установок для объяснения склонности к риску оказывается недостаточным, что открывает перспективы для дальнейших междисциплинарных исследований.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Руководитель организации СПО играет ключевую роль в стратегическом управлении педагогической профилактикой правонарушений экстремистской направленности среди студентов. От его компетентности, лидерских качеств и антиэкстремистской позиции во многом зависит эффективность всей профилактической работы.

2. Выявлены актуальные проблемы, требующие приоритетного решения: отсутствие сбалансированной стратегической рамки профилактики; дискретная компетентность руководителей; фрагментарность профилактических мероприятий; недостаточное использование цифровых технологий; разрыв между формальным образованием в СПО и неформальным семейным воспитанием; несовершенство критериев оценки.

3. Борьба с правонарушениями экстремистской направленности среди молодежи требует последовательного системного подхода, перманентно объединяющего усилия всех субъектов образовательного процесса, семьи и общества в целом.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой конкретных методик диагностики эффективности педагогической профилактики экстремизма в СПО, а также с созданием программ повышения компетентности руководителей в данной области.

Список литературы

1. Биктуганов Ю.И., Зеленов Ю.Н., Хаматнуров Ф.Т., Югфельд Е.А. Моделирование педагогической профилактики молодежного экстремизма в организациях СПО: Учебное пособие. Екатеринбург, 2023.
2. Гогиберидзе Г.М., Реан А.А., Кузьмин Р.Г. Педагогическая профилактика проявлений молодежного экстремизма: отечественный и зарубежный опыт // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2025. Т. 23. №3. С. 42–67.
3. Зеленов Ю.Н. Педагогическая профилактика экстремистских проявлений в молодежной среде в системе непрерывного профессионального образования. М., 2014.
4. Осипова Е.В. Педагогическая превенция экстремистских проявлений: диагностика иррациональных установок и склонности студентов к экстремально-рискованному поведению // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2025. №3(308). С. 73–80.
5. Рыжиков С.Н., Патрахина Т.Н. Стратегический менеджмент в организациях профессионального образования: учебник. М., 2025.
6. Сидоров М.Н. Стратегический менеджмент: учебник для среднего профессионального образования. М., 2026.
7. Таскина И.А., Лизунова Г.Ю. Методические рекомендации по профилактике терроризма и экстремизма в образовательных учреждениях: учебно-методическое пособие. Горно-Алтайск, 2024.
8. Bush T., Coleman M. Leadership and strategic management in education. London, 2001.

9. Bandura A. Moral disengagement: How people do harm and live with themselves. New York, 2015.
10. Benjamin S., Koirikivi P., Gearon L., Kuusisto A. States of mind: Peace education and preventing violent extremism // Peace Education and Religions: Perspectives, Pedagogy, Policies. VS Wiesbaden, 2022. P. 285–304.
11. UNESCO. Preventing violent extremism through education: A guide for policy-makers. Paris, 2017.

* * *

1. Biktuganov Yu.I., Zelenov Yu.N., Hamatnurov F.T., Yugfel'd E.A. Modelirovanie pedagogicheskoy profilaktiki molodezhnogo ekstremizma v organizatsiyah SPO: Uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2023.
2. Gogiberidze G.M., Rean A.A., Kuz'min R.G. Pedagogicheskaya profilaktika proyavlenij molodezhnogo ekstremizma: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2025. T. 23. №3. S. 42–67.
3. Zelenov Yu.N. Pedagogicheskaya profilaktika ekstremistskih proyavlenij v molodezhnoj srede v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. M., 2014.
4. Osipova E.V. Pedagogicheskaya prevenciya ekstremistskih proyavlenij: diagnostika irratsional'nyh ustanovok i sklonnosti studentov k ekstremal'no-riskovannomu povedeniyu // Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №3(308). S. 73–80.
5. Ryzhikov S.N., Patrahina T.N. Strategicheskij menedzhment v organizatsiyah professional'nogo obrazovaniya: uchebnik. M., 2025.
6. Sidorov M.N. Strategicheskij menedzhment: uchebnik dlya srednego professional'nogo obrazovaniya. M., 2026.
7. Taskina I.A., Lizunova G.Yu. Metodicheskie rekomendacii po profilaktike terrorizma i ekstremizma v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah: uchebno-metodicheskoe posobie. Gorno-Altajsk, 2024.



Management of preventive measures of extremist orientation among the students of institutions of secondary vocational education

The key role of the head of the vocational education institution as a strategic leader in managing the pedagogical prevention of extremist orientation among students is substantiated. Based on the pedagogical research, the current problems - the lack of a balanced strategy, the discrete competence of leaders and the fragmented nature of activities – are identified and analyzed, the approaches to their solution are proposed.

Keywords: *head of vocational education, pedagogical prevention, extremism, students, strategic management, pedagogical leadership, anti-extremist immunity.*

(Статья поступила в редакцию 29.05.2026)

**ТЕНДЕНЦИИ И ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

Проанализировано состояние современной региональной системы дополнительного образования, выявлены проблемные зоны и тенденции ее развития. Предложены механизмы развития региональной системы дополнительного образования детей. Ключевое место уделяется методическому управлению и поддержке кадрового потенциала сферы в соответствии с задачей обеспечения доступности дополнительного образования для образовательного равенства детей.



Ключевые слова: *дополнительное образование детей, региональная система дополнительного образования детей, охват дополнительным образованием, тенденции развития системы дополнительного образования.*

В настоящее время в условиях быстро меняющейся жизни особенно актуальна тема образования, которое становится не просто инструментом передачи знаний, а еще и важным элементом формирования гибкости мышления, способности к адаптации и быстрому обучению, пространством личностного становления и самоопределения. Особый исследовательский интерес в данном контексте представляет сфера дополнительного образования детей, выполняющая в силу своей вариативности роль релевантного ответа на вызовы изменяющейся реальности.

Проблема развития региональных систем дополнительного образования детей приобретает особое значение в свете реализации задач, обозначенных в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [8], а также в Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года [1]. Данные документы задают вектор развития сферы дополнительного образования детей, направленный на достижение качественно новых результатов по обеспечению равного доступа детей различных категорий к актуальным образовательным программам, создание условий для самореализации и развития талантов каждого ребенка.

Наряду с этим принципиальное значение приобретает *учет региональной специфики развития дополнительного образования детей*, определяющий социально-экономические, культурные и демографические возможности и цели совершенствования. Прогрессивные тенденции в данной сфере можно рассматривать как формирующийся ответ на запрос о создании гибкой, персонализированной и технологически оснащенной образовательной среды, способной стать драйвером человеческого капитала на территории региона.

Методологическую основу исследования на общенаучном уровне составил системно-целостный подход (В.С. Ильин, В.В. Краевский, Н.К. Сергеев, В.А. Сластенин, Э.Г. Юдин), позволяющий находить целостные свойства региональной системы дополнительного образования детей. На конкретно-научном уровне – компетентностный подход, в основе которого – готовность к проявлению педагогами дополнительного образования компетентностей, определяющихся набором личностных и профессиональных качеств, знаний, умений и способов деятельности (И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков). Идеи личностно-ориентированного образования (Е.В. Бонда-

ревская, В.В. Сериков, В.А. Сухомлинский, И.С. Якиманская) имеют особое значение, так как феномен дополнительного образования детей основан на свободном выборе ребенком различных видов деятельности, направленных на развитие его личности, где главной ценностью является ребенок.

Целью исследования являются анализ тенденций и определение стратегических приоритетов развития региональной системы дополнительного образования детей.

Одним из важных аспектов современной системы дополнительного образования является задача охвата детей в возрасте от 5 до 18 лет программами дополнительного образования [1]. Развитие региональных систем дополнительного образования детей находит отражение в исследованиях Л.В. Байбародовой, Л.Г. Логиновой, Л.С. Львовской, А.К. Костина. Проблема доступности дополнительного образования детей становится предметом исследований П.П. Глухова, С.Г. Косарецкого, А.В. Павлова, А.А. Попова. Аспекты кадрового обеспечения системы дополнительного образования и повышения квалификации проанализированы Е.Б. Андреевой, А.В. Золотаревой, И.В. Калиш, В.И. Лушниковым.

Ряд авторов (М.С. Аверков, П.П. Глухов, А.А. Попов) сходятся во мнении, что анализ текущих образовательных программ и их соответствие потребностям рынка труда и общества, внедрение новых технологий и методик обучения для повышения качества образования [6] характерны для оптимизационного сценария развития региональных систем дополнительного образования детей.

Анализ текущего состояния региональной системы дополнительного образования детей позволяет выявить проблемные зоны и ресурсы развития, что создает основу для разработки стратегически обоснованных управленческих решений, направленных на повышение доступности, качества и вариативности образовательных возможностей для детей.

В структуру региональной системы дополнительного образования детей, в соответствии с Целевой моделью развития региональных систем дополнительного образования, включены [4]:

1. региональный уровень: региональный модельный центр, осуществляющий координацию, мониторинг и методическую поддержку [3; 4];
2. муниципальный уровень: муниципальные опорные центры, обеспечивающие организацию и развитие системы на местах, уполномоченные органы [Там же];
3. институциональный уровень: непосредственно образовательные организации (государственные, муниципальные, частные), реализующие дополнительные общеобразовательные программы для детей.

В целях обеспечения доступности дополнительного образования детей функционирует региональная информационная платформа «Навигатор дополнительного образования», использующаяся для объективной оценки показателя охвата детей дополнительным образованием, данные из которой выгружаются в Единую автоматизированную информационную систему [3]. По итогам 2025 г. охват детей в возрасте от 5 до 18 лет дополнительным образованием составил 88,4% (305030 человек) от общего количества детей в возрасте от 5 до 18 лет (345106 детей). В том числе по программам спортивной подготовки охвачено 25960 человек, по программам дополнительного образования, реализуемым в учреждениях дополнительного образования в сфере культуры – 33848 человек [7]. В рамках реализации регионального проекта «Все лучшее детям» национального проекта «Молодежь и дети» региональная образовательная политика в области дополнительного образования детей направлена на обеспечение устойчивого поддержания к 2030 г. численности детей в возрасте от 5 до 18 лет, обучающихся по дополнительным образовательным программам, в общей численности детей этого возраста до 84%.

Ключевым фактором развития доступности образовательных программ становится возможность выбора программы для определенной возрастной группы. По данным федеральной службы государственной статистики в Волгоградской области общая численность детей, проживающих в субъекте в возрасте от 5 до 18 лет в 2025 г. составила 347795 чел.

Демографический прогноз численности детей в возрасте от 5 до 18 лет, проживающих в Волгоградской области, представлен в таблице 1 (таб. 1).

Таблица 1

Демографический прогноз численности детей в возрасте от 5 до 18 лет, проживающих в Волгоградской области

Год	2026	2027	2028	2029	2030
Прогнозируемая численность детей в регионе	336926	327939	320184	311264	299474

Анализ демографического прогноза на 2026–2030 гг. доли населения в возрасте от 5 до 18 лет показывает снижение общей численности данной возрастной категории, одновременно с этим наблюдается сокращение доли обучающихся дошкольных образовательных организаций и начальной средней школы, стабильное количество обучающихся возраста 12–13 лет и увеличение количества детей возраста старшей средней школы, среднего профессионального образования (таб. 2).

Таблица 2

Анализ демографического прогноза на 2026–2030 гг. доли населения в возрасте от 5 до 18 лет

Возраст, лет	Прогноз демографической ситуации						
	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
5	23376	20888	19590	19373	17577	16796	15746
6	24695	23390	20918	19634	19402	17611	16825
7	27798	24695	23398	20949	19684	19441	17654
8	28500	27781	24687	23399	20975	19730	19479
9	28651	28497	27768	24681	23396	20997	19774
10	28479	28625	28490	27756	24673	23393	21015
11	29020	28432	28586	28478	27743	24668	23390
12	27692	28939	28367	28535	28452	27723	24658
13	25485	27608	28843	28291	28467	28412	27691
14	25127	25471	27532	28748	28205	28389	28362
15	28362	25111	25469	27469	28659	28121	28305
16	27332	28258	25110	25481	27418	28582	28041
17	23369	27257	28168	25145	25533	27401	28534

Следовательно, анализ данных позволяет выделить проблемную зону, характеризующую региональную систему дополнительного образования детей, которая обусловлена прогнозируемым ростом численности детей в возрасте от 13 до 16 лет, проживающих в регионе. В связи с этим может наблюдаться недостаточное количество дополнительных общеразвивающих программ для данной целевой группы. В задачи перспективного плана развития региональной системы дополнительного образования входит создание условия для *увеличения дополнительных общеразвивающих программ для детей в возрасте 13 до 16 лет.*

Сегодня сеть образовательных организаций, реализующих дополнительные общеразвивающие программы, на территории региона представлена 181 образовательной организацией: 68 организаций дополнительного образования в сфере образования, из них 1 региональная; 63 муниципальных организации дополнительного образования в сфере культуры и искусства; 48 организаций дополнительного образования в сфере физической культуры и спорта, из них 10 региональных и 2 организации дополнительного образования в сфере молодежной политики регионального уровня [7].

Кроме этого программы дополнительного образования реализуются в 1174 образовательных организациях разного уровня образования: 425 дошкольных образовательных организациях, 692 общеобразовательных организациях, 40 профессиональных образовательных организациях, 9 образовательных организациях высшего образования, 8 организациях негосударственного сектора [Там же].

Мониторинг эффективности и доступности системы дополнительного образования не ограничивается измерением количественного охвата детей программами, но проводится в том числе в части доступности записи на программы *различной направленности* на территории муниципалитетов. Данные о зачислениях детей на программы различной направленности дополнительного образования представлены в таблице 3 (таб. 3).

Таблица 3

**Количество зачислений детей на программы дополнительного образования
в разрезе направленностей в регионе**

Техническая	Физкультурно-спортивная	Художественная	Естественнонаучная	Туристско-краеведческая	Социально-гуманитарная
29111	62045	87726	30998	18012	134234

Проведенный анализ данных позволяет утверждать, что чаще всего преобладающими выступают социально-гуманитарная, художественная и физкультурно-спортивная направленности. В меньшей степени встречаются программы и записи на них в технической, естественнонаучной и туристско-краеведческой направленности. В соответствии с анализом популярности и возможности выбора детьми программ различной направленности выявлена *необходимость разработки дополнительных общеобразовательных программ технической, естественнонаучной и туристско-краеведческой направленностей.* Кроме этого, разработка и реализации данных программ обусловле-

ны необходимостью подготовки кадров для цифровой экономики страны, формирования критического мышления и цифровой грамотности и потребностью в ранней профориентации детей.

От анализа проблемных зон перейдем к определению *механизмов*, способных обеспечить устойчивое развитие региональной системы дополнительного образования детей в условиях имеющихся ограничений. В качестве основных направлений выступают организационно-управленческие, финансово-экономические, кадровые и методические механизмы.

К *организационно-управленческим механизмам* можно отнести совершенствование работы межведомственного совета по взаимодействию представителей отраслей и сфер (образование, спорт, культура, молодежная политика). Организация межуровневого взаимодействия между региональным и муниципальными органами управления образования при руководстве и поддержке федерального уровня [3]. Кроме этого возможности сетевой координации через обеспечение горизонтального взаимодействия между организациями. Системное сетевое взаимодействие организаций дополнительного образования, детских садов, школ по реализации сетевых программ с СПО, организациями высшего образования, реального сектора экономики, которое осуществляется с учетом практической реализации программ для различных категорий детей. Мероприятия, направленные на адресную поддержку территорий с низкой доступностью дополнительного образования, а также продолжение разработки средств информирования и повышения мотивации родителей к включению детей в дополнительное образование [2].

Таблица 4

Модульная структура обновленной программы повышения квалификации педагогов дополнительного образования

Структура программы повышения квалификации для педагогов дополнительного образования				
№	Модуль	Количество часов	Содержание	Формы контроля
1.	Базовый	6	Концептуальные и нормативно-правовые основы дополнительного образования	Тестовое задание
2.	Вариативный	12	Особенности разработки и реализации дополнительных общеобразовательных программ технической, естественнонаучной туристско-краеведческой направленности	Тестовое задание Практическая работа
3.	Стажировка в образовательной организации	14	Освоение эффективных педагогических практик на базе конкретного учреждения	Техническое задание стажировочного модуля
4.	Защита проекта	4	Проект дополнительной общеобразовательной программы	Итовый зачет

Финансово-экономические механизмы в некоторой степени реализуются через введение социального заказа на оказание государственных (муниципальных) услуг в социальной сфере для реализации дополнительных образовательных программ, что способствует решению задачи предоставления возможности свободного выбора ребенком востребованной и актуальной дополнительной общеобразовательной программы.

Важным фактором развития сферы дополнительного образования выступает особенность региональной системы дополнительного образования детей, заключающаяся в том, что из 68 организаций дополнительного образования в сфере образования, только 1 является в региональном управлении (ГБУ ДО «Детский технопарк «Кванториум»»). Практически все профильные организации дополнительного образования имеют муниципальную принадлежность.

Внедрение социального заказа направлено на рост удовлетворенности родителей реализацией дополнительных общеразвивающих программ, увеличение охвата детей бюджетными программами дополнительного образования и усиление конкуренции при выборе организации, реализующей программы дополнительного образования, поскольку финансовое обеспечение социальных сертификатов осуществляется за счет бюджетных средств.

Разделяя позицию М.С. Аверкова, П.П. Глухова, А.А. Попова, можно утверждать, что *методическое управление* является одним из ключевых механизмов развития системы дополнительного образования, включающее программы повышения квалификации, методические семинары [6], практикоориентированные конференции. В качестве основного инструмента кадрового развития предлагается модульная структура обновленной программы повышения квалификации педагогов дополнительного образования (таб. 4).

Предлагаемая модульная структура программы повышения квалификации включает инвариантный (базовый) и вариативный блоки. Если базовый модуль является обязательным для всех слушателей и определяется требованиями профессионального стандарта, то вариативная часть программы не является фиксированной. Ее содержание подлежит оперативной корректировке в зависимости от актуальных вызовов, стоящих перед региональной системой дополнительного образования детей (например, необходимость освоения педагогами цифровых инструментов или технологий работы с детьми с ОВЗ) и конкретных задач, решаемых в рамках определенного потока повышения квалификации. Такой подход обеспечивает адаптацию системы последиplomной подготовки к реальным, а не формальным потребностям.

Немаловажным фактором развития доступности образовательных программ становится возможность выбора программы для определенной возрастной группы, индивидуальная работа с различными категориями детей, предполагающая учет их особых образовательных потребностей, стартовых возможностей и социальной ситуации развития.

В зависимости от решаемых задач программа повышения квалификации приобретает вариативную конфигурацию, изменяющуюся по следующим параметрам: объем (от 16 до 72 часов), соотношение теоретической и практической составляющих, набор предлагаемых модулей, доминирующие форматы обучения (от лекционных до стажировочных), а также наличие и интенсивность дальнейшего сопровождения.

Вариативный модуль программы повышения квалификации педагогов дополнительного образования должен включать, наряду с вышеуказанными направлениями, актуальные содержательные аспекты: усиление воспитательного потенциала дополнительных общеобразовательных программ, интеграцию дополнительного и общего образования, использование дистанционных образовательных технологий, актуализацию деятельности на выявление и поддержку способностей и талантов детей, разработку во-

енно-патриотических мероприятий, совместных мероприятий с Всероссийским обществом детей и молодежи «Движение Первых».

Обучение педагогических работников следует фокусировать на перспективных методах и технологиях реализации дополнительных общеразвивающих программ, опираясь на традиционные формы работы с обучающимися, включающие наглядные, словесные, репродуктивные методы развития навыков организации проблемного обучения, учебного исследования, проектного обучения, социального служения. Актуальными формами организации деятельности при работе с обучающимися могут выступать научные бои, деловые игры, модули-погружения, исследовательские экспедиции, образовательные интенсивы, стажировки и выездные практики, тематические смены.

Проведенный анализ тенденций и приоритетов развития региональной системы дополнительного образования детей позволяет сделать вывод о том, что современное состояние системы характеризуется сочетанием устойчивых традиций в рамках сложившейся сети учреждений, накопленного кадрового и методического потенциала и новых вызовов, обусловленных необходимостью персонализации, цифровой трансформации и интеграции ресурсов.

Список литературы

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. №678-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/news/45028/> (дата обращения: 26.02.2025).
2. Косарецкий С.Г. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования. 2016. №1. С. 168–190.
3. Львова Л.С. Новые организационно-управленческие центры развития дополнительного образования в регионах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. №2. С. 105–120.
4. Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 3 сентября 2019 г. №467. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73078052/> (дата обращения: 26.02.2025).
5. Павлов А.В., Зенкин М.А. Воспитательные эффекты и результаты профориентационной деятельности в дополнительном образовании детей // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. №3(50). С. 116–131.
6. Попов А.А., Глухов П.П., Аверков М.С. Управление развитием открытого дополнительного образования. М., 2024.
7. Портал персонифицированного дополнительного образования детей Волгоградской области. [Электронный ресурс]. URL: <https://volgograd.pfdo.ru/> (дата обращения: 26.03.2026).
8. Указ Президента РФ от 07.05.2024 №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru> (дата обращения: 10.03.2025).

* * *

1. Koncepciya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej do 2030 goda utv. Rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 31 marta 2022 g. №678-r. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/news/45028/> (data obrashcheniya: 26.02.2025).

2. Kosareckij S.G. Osobennosti uchastiya detej v dopolnitel'nom obrazovanii, obuslovlennye razlichiyami v kul'turno-obrazovatel'nom i imushchestvennom statuse semej i meste prozhivaniya // Voprosy obrazovaniya. 2016. №1. S. 168–190.

3. L'vova L.S. Novye organizacionno-upravlencheskie centry razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya v regionah // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2023. №2. S. 105–120.
4. Ob utverzhdenii Celevoj modeli razvitiya regional'nyh sistem dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 3 sentyabrya 2019 g. №467. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73078052/> (data obrashcheniya: 26.02.2025).
5. Pavlov A.V., Zenkin M.A. Vospitatel'nye efekty i rezul'taty proforientacionnoj deyatel'nosti v dopolnitel'nom obrazovanii detej // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2022. №3(50). S. 116–131.
6. Popov A.A., Gluhov P.P., Averkov M.S. Upravlenie razvitiem otkrytogo dopolnitel'nogo obrazovaniya. M., 2024.
7. Portal personificirovannogo dopolnitel'nogo obrazovaniya detej Volgogradskoj oblasti. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://volgograd.pfdo.ru/> (data obrashcheniya: 26.03.2026).
8. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2024 №309 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 10.03.2025).



***Tendencies and development priorities of regional system
of additional education of children***

The state of modern regional system of additional education is analyzed. The problem areas and tendencies of its development are revealed. The mechanisms of developing the regional system of additional education of children are suggested. There are emphasized the methodological management and support of qualified staff of the sphere in accordance with the task of providing the availability of additional education for the educational equality of children.

Keywords: *additional education of children, regional system of additional education of children, coverage of additional education, tendencies of development of system of additional education.*

(Статья поступила в редакцию 16.05.2026)



ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.О. ФЕДОРОВА

Волгоград

КРЕАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Уточнено понятие креативной компетентности как интегративного качества, выделены ключевые компоненты этой компетентности. В условиях цифровизации и глобализации школьного образования возрастают требования к профессиональной подготовке педагогов. Креативная компетентность становится одним из ключевых качеств, обеспечивающих способность педагога к нестандартному решению задач, адаптации к изменениям и развитию творческого потенциала обучающихся.



Ключевые слова: *креативная компетентность, будущие педагоги, профессиональное образование, гибкие навыки.*

В современной педагогической литературе по развитию творческого потенциала личности ведущим становится интегративный подход, в котором обобщенным критерием определения способности к инновационной деятельности выступает понятие «креативная компетентность». На практике данный термин рассматривается в качестве системного единства творческого мышления, способности к генерации идей, гибкости ума, ценностного отношения к нестандартным решениям и готовности к их реализации. Структурная полнота понятия «креативная компетентность», включающая как когнитивные, так и ценностно-мотивационные компоненты, предопределяет его методологическую ценность для современной образовательной практики. Именно способность данного конструкта объединить в себе разнородные аспекты творческого развития личности – от гибкости мышления до готовности к реализации нестандартных решений – делает его центральным элементом компетентностного подхода, который сегодня выступает ключевым вектором модернизации образования.

Компетентностный подход, включающий в себя анализ креативности, является ключевым в современной образовательной парадигме, особенно в условиях динамично развивающегося общества, где востребованы не только репродуктивные, но и инновационные способности. Он приобретает особую актуальность в связи с внедрением новых образовательных стандартов, ориентированных на развитие надпредметных навыков, которые называют гибкими (soft skills). Такие навыки представляют собой совокупность личностных характеристик, связанных с психосоциальной адаптацией личности в обществе, позволяющих человеку эффективно взаимодействовать с окружающей средой, а также понимать, анализировать, оценивать и фильтровать информацию, принимать решения и брать за них ответственность [7]. В этом компетентностный подход созвучен принципам гуманистической педагогики, направленной на раскрытие индивидуального потенциала личности.

Быстрое развитие технологий, как отмечается в атласе новых профессий [1], приводит к существенному смещению акцентов в подготовке к взрослой жизни. На смену

узкопрофессиональным навыкам (hard skills), требующим теперь регулярного обновления, приходят надпрофессиональные компетенции. В их число входят эмпатия, развитые коммуникативные способности, умение работать с ИТ, креативность и другие.

По результатам доклада «Навыки будущего для 2020-х», прогнозируется процветание совершенно нового человекоцентричного мира, в котором основную роль будут играть уникальные человеческие способности, такие как креативность и эмпатия, что приведет к появлению множества новых видов работ, а разнообразие задач, компетенций и профессий увеличится в несколько раз [12].

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе понятие «креативная компетентность» вызывает множество дискуссий и интерпретаций. К настоящему времени накоплен значительный научный опыт осмысления данной категории (Дж. Гилфорд, Э. де Боно, А. Маслоу, К. Роджерс, А.В. Хуторской, В.А. Ясвин, М.А. Холодная, А.Г. Шумовская и др.), однако единого подхода к ее определению до сих пор не выработано. В результате анализа различных концепций можно выделить две основные позиции: одни исследователи (Т. Амабайл, Р. Стернберг) акцентируют внимание на процессуальных аспектах креативности, другие (А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин) подчеркивают ее результативную составляющую. Большинство ученых сходятся во мнении, что креативная компетентность – это интегративное качество личности, включающее не только способность к творчеству, но и готовность применять его в практической деятельности.

Обращение к российской научной традиции показывает, что термин «креативная компетентность» начал активно использоваться в связи с проектом «Российское образование – 2020», где он был привязан к новым моделям профессиональной подготовки студентов [19]. В рамках компетентностного подхода, развитого И.А. Зимней, данное понятие наполняется практическим смыслом: оно описывает способность педагога мобилизовать свои творческие ресурсы непосредственно в профессиональной ситуации [9]. Близкую позицию занимает Е.В. Коточигова, акцентирующая связь креативной компетентности не столько с потенциальными задатками, сколько с реальными творческими достижениями личности. По мнению автора, креативная компетентность реализуется «как способность к созданию новых профессиональных продуктов и высоких результатов деятельности за счет реализации творческих способностей личности» [10, с. 311].

Креативная компетентность педагогов представляет собой качество, объединяющее знания, умения и способности, необходимые для творческой деятельности и саморазвития. Е.И. Брякова, Ф.В. Шарипов и другие выделяют ключевые характеристики данной компетентности, такие как способность создавать новое, социальная активность, педагогическое мышление и стремление к совершенствованию [2; 17].

В научной литературе сложилось несколько подходов к пониманию креативной компетентности. Первый, наиболее общий, трактует ее через проявление творческого потенциала в профессии, которое дает возможность создавать инновационные продукты и добиваться высоких результатов [Там же]. Второй подход, представленный в работах ряда исследователей, рассматривает ее как сложное интегративное личностное образование. Причем внутри данного направления акценты расставлены по-разному. Л.Р. Вотякова делает ставку на метапрофессиональный характер данного качества, подчеркивая его универсальность для любой сферы деятельности [3]. А.М. Давтян, напротив, выдвигает на первый план эрудицию и систему знаний, без которых, с его точки зрения, невозможно эффективное творческое действие [6]. А.Г. Нафиева фокусируется на устойчивости данного свойства, на том, как в нем согласуются знания, опыт и личностные качества в момент создания нового [13]. О.В. Соловьева и Л.А. Халилов, в свою очередь, добавляют к этому списку способности и качества личности, которые

они считают необходимым условием для творчества [16]. А.Г. Шумовская дополнительно акцентирует связь креативной компетентности с коммуникацией и работой в команде [18].

В профессиональной педагогике креативность часто понимается как способность к нестандартному мышлению, генерированию оригинальных идей, готовность изменяться и отказываться от стереотипов. Она рассматривается как внутренний ресурс личности, помогающий находить решения в ситуации неопределенности и успешно самоопределяться в обществе [11]. В зарубежных исследованиях (Дж. Гилфорд, Р. Стернберг и др.) креативность изначально связывалась с интеллектом, однако позднее учеными (Я.А. Пономаревым, В.Н. Дружининым и др.) было установлено, что их корреляция имеет предел, а чрезмерно высокий интеллект может даже препятствовать проявлению креативности [4; 8; 15].

Для выявления сущности креативной компетентности будущего педагога обратимся к анализу ее структурных компонентов.

В научной литературе отсутствует единая унифицированная структура креативной компетентности. Исследователи (Р.У. Давлетова, Т.В. Яковенко и др.) предлагают различные варианты компонентного состава, акцентируя внимание на ее многоаспектности.

В структурном плане представленные подходы демонстрируют вариативность компонентного состава. Р.У. Давлетова выделяет шесть компонентов структуры креативной компетентности студентов: эмоциональный, когнитивный, рефлексивный, волевой, поведенческий и мотивационный [5]. И.Е. Брякова расширяет эту структуру, включая дополнительно аксиологический, операциональный, а также предметно-содержательные компоненты (литературоведческий, лингвистический и др.) [2]. Н.А. Пахтусова предлагает интегративную структуру компетентности, которая состоит из целевого, методологического, содержательного, процессуально-технологического и диагностико-результативного компонентов [14].

Т.В. Яковенко выделяет три укрупненных компонента креативной компетентности будущих педагогов: когнитивный (система специальных креативно-педагогических знаний), функционально-деятельностный (совокупность креативных умений и навыков) и личностно-ценностный (ценностно-творческие ориентации и приоритеты). Ученый подчеркивает, что данные компоненты представляют собой целостную систему, в силу чего их анализ возможен только во взаимосвязи и совокупности [19].

Несмотря на различие в детализации и терминологическом оформлении, исследователи сходятся в понимании креативной компетентности как сложного, полиструктурного образования, включающего когнитивные, деятельностные и личностно-мотивационные составляющие. Анализ исследований позволил выделить четыре ключевых компонента креативной компетентности будущего педагога.

Первый из них – *когнитивный*. Он охватывает интеллектуальную сферу. Речь идет не только о базовых умениях и совокупности предметных и межпредметных знаний, но и о способности к критическому осмыслению информации, генерации новых идей. Важную роль здесь играют такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, умение заглядывать вперед (прогнозировать). Кроме того, данный компонент предполагает развитое дивергентное мышление, то есть способность находить не один, а множество вариантов решения одной задачи, и гибкость ума, позволяющую легко переключаться между разными подходами и идеями.

В основе *мотивационно-ценностного* компонента лежит личная заинтересованность студента в развитии собственной креативности, осознанное стремление овладеть ею. Сюда же относится склонность к самостоятельному поиску решений, внутренняя потребность в творческой активности, умение ставить перед собой цели и видеть в

своей деятельности общественно значимый смысл. Именно этот компонент во многом определяет, насколько студент личностно готов нестандартно подходить к решению педагогических задач.

Деятельностный компонент представляет собой практико-ориентированную подструктуру, которая аккумулирует сформированные у будущего педагога способы реализации творческой деятельности. Данный компонент включает в себя способность субъекта к экстраполяции знаний и опыта, извлекаемых из контекста окружающей среды, а также готовность применять их в дальнейшей профессионально-педагогической деятельности.

Рефлексивный компонент аккумулирует такие умения, как критическое осмысление полученных результатов (как собственных, так и достигнутых коллегами), коррекцию допущенных ошибок, определение путей решения проблем, не получивших разрешения, самооценку поведения и проектирование дальнейших действий с учетом выявленных недочетов. Структурно рефлексивный компонент характеризуется способностью к углубленной рефлексии, установкой на самообразование и саморазвитие, а также стремлением к эстетическому обогащению.

Системообразующим элементом структуры креативной компетентности будущего педагога, на наш взгляд, выступает рефлексивный компонент, так как именно он объединяет все остальные элементы креативности в единую, устойчиво развивающуюся структуру. С помощью рефлексии практический опыт осмысливается и переводится в осознанные знания, а творческая активность наполняется личностным смыслом, что удерживает мотивацию от превращения в пустое фантазирование. Более того, такие важные когнитивные способности, как прогнозирование и критическое мышление, не возникают сами по себе, а развиваются именно в результате глубокого самоанализа. Таким образом, рефлексия замыкает все компоненты в непрерывный цикл развития, направляя студента через оценку ошибок к постановке новых целей и проектированию дальнейших действий.

В результате исследования пришли к выводу, что креативная компетентность будущего педагога – это интегративное качество личности, отражающее их способность к разработке и применению инновационных методов обучения и воспитания, нестандартному решению педагогических задач, основанному на гибком мышлении и готовности к эксперименту через реализацию мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов.

Таким образом, креативная компетентность является необходимым качеством современного педагога, поскольку обеспечивает успешное решение нестандартных педагогических задач, способствует разработке и внедрению инновационных методов обучения и воспитания, а также позволяет гибко адаптироваться к вызовам динамично развивающейся профессиональной среды.

Список литературы

1. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М., 2020.
2. Брякова И.Е. Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: монография. Оренбург, 2010.
3. Вотякова Л.Р. Профессионально-информационная компетентность студентов: монография. Нижнекамск, 2009.
4. Гилфорд Дж.П. Три грани интеллекта // Американский психолог. 1959. Вып. 14. №8. Лекция, прочитанная в Стенфордском университете 13 апреля 1959 г.: перевод «Психология мышления» / под ред. А.М. Матюшкина. М., 1965. С. 433–456.

5. Давлетова Р.У. Социально-психологические детерминанты креативной компетентности студентов: автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 2016.
6. Давтян А.М. Формирование креативной компетентности учащихся в условиях школьного дополнительного образования: методические рекомендации для учителей. Челябинск, 2006.
7. Ден В.Г., Каменная Е.О. Новая модель развития профессиональных навыков в аспекте формирования soft skills // МНКО. 2026. №1(116). С. 107–110.
8. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 1999.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М., 2004.
10. Коточигова Е.В. Творчество как наиболее существенная и необходимая характеристика педагогического труда. Творческое мышление // Психология профессионального педагогического мышления: монография. М., 2003. С. 306–331.
11. Креславская Т.А. Развитие креативности студентов и младших школьников в педагогическом процессе: монография. Тверь, 2022.
12. Навыки будущего для 2020-х: Новая Надежда. 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://drive.google.com/file/d/1UHfZez-2LxUie1a-mfjdzCuW9T43uoea/view> (дата обращения: 15.02.2026).
13. Нафиева А.Г. Креативная компетентность педагога: теоретический аспект // Молодежь и наука: Реальность и будущее: материалы III Международной научно-практической конференции, 2010: в 6 т. Т. 1: Культурология. Педагогика. Невинномысск, 2010. С. 75–127.
14. Пахтусова Н.А. Формирование профессиональной творческой компетенции будущих педагогов профессионального обучения в условиях вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2011.
15. Пономарев Я.А. Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. М., 1988. С. 21–25.
16. Соловьева О.В., Халилова Л.А. Креативность в структуре педагогического мышления будущих преподавателей высшей школы // Прикладная психология и психоанализ. 2010. №2. С. 6.
17. Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза // Высшее образование сегодня. 2010. №1. С. 72–77.
18. Шумовская А.Г. Формирование креативной компетентности будущего педагога в научном сотворчестве: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2013.
19. Яковенко Т.В. Теоретические основы формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения: монография. Луганск, 2021.

* * *

1. Atlas novyh professij 3.0. / pod red. D. Varlamovoj, D. Sudakova. M., 2020.
2. Bryakova I.E. Formirovanie kreativnoj kompetentnosti studentov-filologov pedagogicheskogo vuza: monografiya. Orenburg, 2010.
3. Votyakova L.R. Professional'no-informacionnaya kompetentnost' studentov: monografiya. Nizhnekamsk, 2009.
4. Gilford Dzh.P. Tri grani intellekta // Amerikanskij psiholog. 1959. Vyp. 14. №8. Lekciya, pročitannaya v Stenfordskom universite 13 aprelya 1959 g.: perevod «Psihologiya myshleniya» / pod red. A.M. Matyushkina. M., 1965. S. 433–456.
5. Davletova R.U. Social'no-psihologicheskie determinanty kreativnoj kompetentnosti studentov: avtoref. dis. ... kand. psih. nauk. M., 2016.
6. Davtyan A.M. Formirovanie kreativnoj kompetentnosti uchashchihsya v usloviyah shkol'nogo dopolnitel'nogo obrazovaniya: metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej. Chelyabinsk, 2006.
7. Den V.G., Kamennaya E.O. Novaya model' razvitiya professional'nyh navykov v aspekte formirovaniya soft skills // MNKO. 2026. №1(116). S. 107–110.
8. Druzhinin V.N. Psihologiya obshchih sposobnostej. SPb., 1999.
9. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. M., 2004.

10. Kotochigova E.V. Tvorchestvo kak naibolee sushchestvennaya i neobhodimaya harakteristika pedagogicheskogo truda. Tvorcheskoe myshlenie // Psihologiya professional'nogo pedagogicheskogo myshleniya: monografiya. M., 2003. S. 306–331.
11. Kreslavskaya T.A. Razvitie kreativnosti studentov i mladshih shkol'nikov v pedagogicheskom processe: monografiya. Tver', 2022.
12. Navyki budushchego dlya 2020-h: Novaya Nadezhda. 2020. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://drive.google.com/file/d/1UHfZez-2LxUie1a-mfjdzCuW9T43uoea/view> (data obrashcheniya: 15.02.2026).
13. Nafieva A.G. Kreativnaya kompetentnost' pedagoga: teoreticheskij aspekt // Molodezh' i nauka: Real'nost' i budushchee: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 2010: v 6 t. T. 1: Kul'turologiya. Pedagogika. Nevinnomyssk, 2010. S. 75–127.
14. Pahtusova N.A. Formirovanie professional'noj tvorcheskoy kompetencii budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya v usloviyah vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2011.
15. Ponomarev Ya.A. Psihologiya tvorchestva // Tendencii razvitiya psihologicheskoy nauki. M., 1988. S. 21–25.
16. Solov'eva O.V., Halilova L.A. Kreativnost' v strukture pedagogicheskogo myshleniya budushchih prepodavatelej vysshej shkoly // Prikladnaya psihologiya i psihoanaliz. 2010. №2. S. 6.
17. Sharipov F.V. Professional'naya kompetentnost' prepodavatelya vuza // Vysshee obrazovanie segodnya. 2010. №1. S. 72–77.
18. Shumovskaya A.G. Formirovanie kreativnoj kompetentnosti budushchego pedagoga v nauchnom sotvorchestve: dis. ... kand. ped. nauk. Irkutsk, 2013.
19. Yakovenko T.V. Teoreticheskie osnovy formirovaniya kreativnoj kompetentnosti budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya: monografiya. Lugansk, 2021.



Creative competence of future teachers: essential features

The concept of creative competence as an integrated quality is specified. There are revealed the key components of this competence. In the context of digitalization and globalization of school education, the requirements for the professional training of teachers are increasing. The creative competence is considered as one of the key qualities, providing the teacher's ability of unconventional solution of tasks and the adaptation to the changes and development of creative potential of students.

Keywords: *creative competence, future teachers, professional education, soft skills.*

(Статья поступила в редакцию 27.03.2026)

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КАК ФАКТОР КОГНИТИВНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Представлена разработанная на основе когнитивно-деятельностного подхода технология проектного обучения как фактора увеличения когнитивной вовлеченности студентов – будущих педагогов. Эмпирически подтверждено, что интеграция цифровых инструментов (визуализация прогресса, асинхронная рефлексия, прозрачность оценки) способствует росту когнитивной вовлеченности, что отражается в увеличении доли студентов с высоким уровнем (с 10% до 50%).



Ключевые слова: проектное обучение, технология проектного обучения, когнитивная вовлеченность, цифровая образовательная среда, студенты – будущие педагоги.

В современных условиях технологической трансформации общества и модернизации высшего образования важно реагировать на динамичные требования рынка труда и применять ориентированные на будущее стратегии преподавания и обучения, а также систематически предоставлять студентам возможности для развития навыков XXI века. Проектное обучение получило широкое распространение в качестве учебной модели, способствующей развитию этих навыков. Исследователи в области образования отмечают, что «новая проектировочная парадигма активно вовлекает и требует субъектности преподавателей и учащихся» [3, с. 4].

Е.Я. Ярцева, рассматривая механизмы повышения эффективности педагогической деятельности, считает, что «внедрение проектного обучения развивает навыки критического мышления и совместной работы, а также повышает интерес студентов» [8, с. 449], что способствует увеличению когнитивной вовлеченности студентов. Соответственно, актуализируются разработки технологий проектного обучения для развития когнитивной вовлеченности будущих педагогов с учетом современных условий цифровой образовательной среды.

Цель проведенного исследования – разработать и апробировать технологию проектного обучения в цифровой образовательной среде как фактор повышения когнитивной вовлеченности студентов – будущих педагогов.

Для достижения поставленной цели исследования решались следующие задачи:

- теоретическое обоснование взаимосвязи проектного обучения и когнитивной вовлеченности в рамках когнитивно-деятельностного подхода;
- разработка технологии проектного обучения в цифровой образовательной среде как фактора повышения когнитивной вовлеченности студентов – будущих педагогов;
- эмпирическая проверка эффективности разработанной технологии в условиях цифровой образовательной среды вуза.

В ходе исследования проанализированы современные представления о понятии «вовлеченность». Вовлеченность учащихся определяется как состояние эмоциональной, социальной и интеллектуальной готовности к обучению, которое характеризуется

любопытством, участием и стремлением узнать больше. Эти связи могут быть наблюдаемыми, как видимое поведение, но также и ненаблюдаемыми, как внутренние установки [12].

Согласно определению G.D. Kuh, вовлеченность учащихся – это время и энергия, которые воспитанники вкладывают в целенаправленную учебную деятельность [11]. Вовлеченность учащихся тесно связана с образовательными целями, такими как достижение высоких академических результатов и окончание вуза, поэтому для преподавателей и исследователей крайне важно улучшать процесс обучения.

J.A. Fredricks с коллективом ученых выделил три различных типа вовлеченности: эмоциональную, поведенческую и когнитивную [10]. J. Reeve с соавтором описал четвертый тип – агентное взаимодействие [14].

Поведенческая вовлеченность обычно проявляется в участии, взаимодействии, вовлеченности, достижениях, уверенности и учебных привычках. Аффективная вовлеченность или эмоциональная вовлеченность часто проявляется в позитивном взаимодействии, удовольствии, отношении, мотивации и энтузиазме. Когнитивная вовлеченность – в обучении в группе, глубоком обучении, саморегулируемом обучении, позитивном самовосприятии и критическом мышлении. Зарубежные исследователи отмечают также связь вовлеченности учащихся и образовательных технологий, наиболее значимый показатель вовлеченности учащихся – их активное участие и взаимодействие [9]. Вовлеченность проявляется и в социальной гибкости, поскольку она возникает в результате динамического взаимодействия между людьми и их окружением. Следовательно, академические и социальные условия, включая применение различных образовательных технологий, могут как способствовать вовлеченности, так и препятствовать ей.

В университете социальное взаимодействие со сверстниками является важной частью академической, социальной и эмоциональной жизни студента. Это взаимодействие включает в себя общение с друзьями и сверстниками, которое может происходить в аудитории или в общественных местах, таких как ассоциации, клубы или общности. Признавая разнообразие взаимодействий со сверстниками, K.C. Zhan с соавторами предложил два других аспекта: «взаимодействие со сверстниками, которое подразумевает совместную работу над обучением и получением знаний (например, групповая работа), и внеучебное взаимодействие, которое включает в себя общение студентов за пределами аудитории (например, внеклассные мероприятия в университете)» [15, с. 225].

«Когнитивная вовлеченность студентов – будущих педагогов – это интегральное качество усилий личности (мотивационных, волевых, интеллектуально-творческих и др.), связанных с достижением результатов учебной деятельности на основе применения когнитивной стратегии» [1, с. 95]. Это качество включает в себя два основных компонента: саморегуляция (способность студентов самостоятельно управлять собственным обучением – постановка учебных целей, планирование деятельности, мониторинг собственного прогресса, распределение временных ресурсов, преодоление трудностей и сохранение мотивации при возникновении препятствий) и метакогнитивность (осознание и управление собственными когнитивными процессами – осмысление собственных стратегий обучения; способность к рефлексии процесса и результата деятельности).

Современные исследования подчеркивают, что развитие когнитивной вовлеченности наиболее эффективно осуществляется в рамках когнитивно-деятельностного подхода [1; 6], предполагающего активное участие учащегося в решении практико-ориентированных задач, рефлексии и осмысление собственного опыта. Именно этот подход лежит в основе разработанной технологии проектного обучения.

Научная новизна исследования заключается в разработке и апробации технологии проектного обучения будущих педагогов в цифровой образовательной среде, структурированная по пяти этапам с акцентом на промежуточную рефлексию как условие формирования когнитивной вовлеченности. Также выявлены специфические механизмы влияния цифровой образовательной среды (визуализация прогресса, асинхронная рефлексия, прозрачность оценки) на компоненты когнитивной вовлеченности – саморегуляцию и метакогнитивность. Эмпирически подтверждена эффективность интеграции когнитивно-деятельностного подхода и цифровых инструментов в подготовке педагогических кадров.

Проектно-ориентированное обучение также способствует развитию самостоятельности, любознательности и диалогу между учащимися для получения углубленных знаний в ходе совместной работы над значимыми проблемами. Теория когнитивного ученичества расширяет эти рамки, утверждая, что навыки лучше всего развиваются в процессе постоянного взаимодействия.

Ключевая идея проектно-ориентированного обучения – дать учащимся возможность самостоятельно исследовать и анализировать информацию, принимать решения и создавать значимые проекты как для самих учащихся, так и для общества [2].

М.П. Прохорова и А.А. Семченко, исследуя проектную деятельность в подготовке педагогов профессионального обучения, отмечают, что ее эффективность объясняется рядом позиций: «проектная деятельность позволяет активизировать учебно-познавательную активность и самостоятельность обучающихся; приблизить содержание профессиональной подготовки к требованиям профессионального стандарта; обеспечивает максимальный учет индивидуальных возможностей, оптимальные режим, темп, ритм, способ участия в совместной проектной работе» [5, с. 6].

Проектное обучение побуждает учащихся изучать различные учебные материалы в ходе выполнения практических проектов, что делает его методом активного обучения, стимулирующим любознательность и критический анализ. Ставя учащихся в центр учебного процесса, метод проектов смещает акцент с пассивного усвоения информации на активное участие. Одним из ключевых преимуществ проектного обучения является то, что он способствует обучению, ориентированному на учащихся, при котором они берут на себя больше ответственности за свое образование. Благодаря сотрудничеству с преподавателями и сверстниками воспитанники учатся рефлексировать, получать конструктивную обратную связь и постоянно совершенствовать свою работу, кроме того, проектное обучение позволяет студентам связать процесс обучения с личными интересами, что повышает мотивацию и делает процесс образования более осмысленным [13].

Проектное обучение вовлекает студентов в выполнение сложных задач, которые заставляют их контролировать свой учебный процесс. Эти задачи часто требуют высокой степени планирования, принятия решений и урегулирования проблем, ставя студентов у руля их образовательного пути; побуждают учащихся проявлять инициативу, искать ресурсы и разрабатывать стратегии для решения сложностей, возникающих в ходе работы над проектами. Такая независимость является важнейшим фактором в развитии когнитивной вовлеченности учащихся, поскольку они практикуются распределять свое время, принимать взвешенные решения и корректировать подходы на основе получаемой обратной связи [Там же].

Проектное обучение в цифровой среде – это «технология, при которой студенты вузов, используя цифровые инструменты и платформы, решают различные проблемы при создании или реализации проекта, или при освоении нового профессионального навыка, или при апробации полученных компетенций и т.д.» [7]. Специфика проектного обучения в цифровой образовательной среде заключается в использовании цифровых инструментов на каждом этапе проектной деятельности.

R. Novalia с соавторами выделяет этапы процесса проектного обучения: предварительный этап (включает подготовку общих описаний проектов, учебных материалов); затем учащиеся определяют проблемы и разрабатывают план проекта, проводят наблюдения, осуществляют сбор и анализ данных; далее создают прототипы на основе своих наблюдений; после просматривают, оценивают и пересматривают свою работу на основе отзывов одноклассников и педагогов; потом происходит реализация проекта; завершение и представление проекта, оценка преподавателем и обратная связь для улучшения [Там же].

В методологии нашего исследования когнитивно-деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, Г.Н. Тынник, J.A. Fredricks, M. Filsecker, M.A. Lawson, J. Reeve, C.M. Tseng) [4; 6; 10; 14], который выступает в качестве стратегического вектора, является развитием группы принципов когнитивной вовлеченности и субъектности [1]. Данные принципы служат теоретической основой для организации технологии проектного обучения в цифровой образовательной среде, направленной на формирование потребности и способности к самостоятельной мыслительной деятельности. Результатом проявления субъектности являются коллективные и индивидуальные проекты – творческие продукты студентов, способствующие достижению целей профессионального становления с учетом возможностей цифровой образовательной среды. Проектное обучение рассматривается как интегральная деятельность, формирующая у будущих педагогов способность к осмысленному, саморегулируемому и рефлексивному решению профессиональных педагогических задач.

На основе когнитивно-деятельностного подхода нами была разработана технология проектного обучения в цифровой образовательной среде как фактора увеличения когнитивной вовлеченности студентов – будущих педагогов.

Первый этап – формулирование темы исследовательского проекта, отвечающей вызовам современного образования. Студент самостоятельно или с поддержкой преподавателя вовлекается в анализ актуальных проблем образовательной практики и направлений развития научно-педагогического знания. Преподавателем проводятся онлайн-опросы (с использованием Яндекс-форм) представителей образовательных организаций для сбора запросов темы проектов.

Второй этап – целеполагание и планирование проектной деятельности. Студент самостоятельно или с поддержкой преподавателя определяет цели, задачи, оптимальные формы реализации проекта, варианты внедрения результатов в образовательную практику, создает цифровые карты реализации проекта.

Третий этап – реализация проекта. Студент самостоятельно или с поддержкой преподавателя реализует проект на базе практики, использует облачные хранилища для совместного доступа к материалам проекта. Обеспечивается осмысление и усвоение студентами – будущими педагогами логики и алгоритмов проведения проекта.

Четвертый этап – презентация результатов в различных форматах. Студенты – будущие педагоги создают презентации, размещают видеозапись защиты проекта в облачном хранилище (статьи, доклады на конференциях, отчеты о результатах проектной деятельности и анализ полученных результатов, перспективы дальнейшего исследования).

Пятый этап – рефлексия и оценка проектной деятельности – ключевой этап реализации технологии, включающий критический анализ процесса и результата педагогического взаимодействия, стратегирование будущей деятельности. Проводится онлайн-анкетирование для сбора обратной связи. Это ведет к новому циклу обучения, что обозначает непрерывность технологии проектного обучения как фактора увеличения когнитивной вовлеченности студентов – будущих педагогов.

Оценка проекта и взаимная обратная связь способствуют формированию внутренней обратной связи и повышению когнитивной вовлеченности.

В Тамбовском государственном университете имени Г.Р. Державина (далее – ТГУ имени Г.Р. Державина) действует Положение о проектной деятельности обучающихся, где отмечается, что проектная деятельность в университете – это целенаправленный процесс, ориентированный на развитие профессиональных навыков студентов через самостоятельное решение практических задач, создание уникального, востребованного и инновационного продукта. Эта деятельность ограничена ресурсами и временем, а результат оценивается в рамках учебного процесса.

Реализации проектной деятельности в ТГУ имени Г.Р. Державина осуществляется с применением цифровой платформы «Биржа проектов» в рамках дисциплины «Проектный семинар». Платформа обеспечивает не только управление жизненным циклом проекта (от идеи до защиты), но и формирует цифровое портфолио студента, включающее самооценку, экспертную и взаимооценку, что усиливает когнитивную вовлеченность студентов.

Цифровая платформа выступает не просто инструментом управления проектами, а цифровой образовательной средой, аккумулирующей цифровые ресурсы, используемые для организации проектной деятельности, формирующей когнитивную вовлеченность через три механизма: 1) визуализацию прогресса (индикаторы выполнения этапов: что позволяет студенту – будущему педагогу оценить текущее положение, соотносить задачи проекта и сроки выполнения), стимулирующую саморегуляцию; 2) асинхронную рефлексию (комментарии к промежуточным результатам: возможность проанализировать выбранные методы реализации проекта, получить обратную связь от преподавателя и одногруппников), развивающую метакогнитивные умения; 3) прозрачность оценочных процедур (взаимооценка, критериальные шкалы: развитие способности к объективной самооценке и критическому анализу собственной работы), формирующую ответственность за качество проекта. Именно эти механизмы обеспечивают переход от поведенческой вовлеченности (участие в проекте) к когнитивной (осмысленная регуляция собственной деятельности).

На первом этапе реализации технологии преподаватель, курирующий реализацию проектной деятельности, подает проектные заявки. Примерные темы выполненных студенческих проектов: «Комплекс методов вовлечения родителей в управление образовательным процессом в начальных классах»; «Организация исследовательской деятельности младшего школьника: Герой моей семьи, семейное древо»; «Финансовое просвещение младших школьников: семейный бюджет»; «Экологическая семейная квест-экскурсия для младших школьников»; «Разработка настольных игр для семейных игр с младшими школьниками»; «Организация клуба семейного чтения» и др. Разнообразие тем проектов способствует комплексной подготовке педагогов с учетом современных требований.

В проектную заявку, помимо темы проекта, входят краткое описание проекта, сроки реализации, число участников проекта, формат отчета и другая информация.

После одобрения заявки проект попадает на Биржу проектов, где у студентов есть возможность выбора проекта, в котором он бы хотел участвовать. Осуществив выбор проекта и получив подтверждение от руководителя проекта, группа студентов приступает к разработке и реализации проекта.

Второй этап – целеполагание и планирование проектной деятельности. Он осуществляется при помощи онлайн-консультирования руководителя проекта. Под каждый проект создается отдельная группа в мессенджере МАХ, на базе которой проходят консультации и взаимодействие с руководителем проекта. Формируют цифровые карты реализации проекта и загружают ее на Биржу проектов.

На третьем этапе проходит реализация проекта. Например, в рамках проекта «Семейная азбука для младших школьников»: студенты – будущие педагоги совместно с

младшими школьниками формировали букварь, где каждая буква была связана с понятием о семье: «Л» – «любовь в семье», «Т» – «традиции нашей семьи». Этот проект позволил на практике проработать методические аспекты работы с детьми, осмыслить ключевые семейные ценности.

По окончании проекта студенты загружают на Биржу проектов отчет о реализации и оценочный лист, особый интерес вызывают такие позиции, как оценка от других участников проекта и самооценка участника. Также они проходят онлайн-анкетирование для сбора обратной связи. На Биржу проектов студенты – будущие педагоги загружают ссылку на облачное хранилище, где размещают материалы проекта, презентации и видеозапись защиты проекта.

Эмпирическое исследование проводилось в 2024–2025 учебном году на выборке 42 студентов 2–3 курсов педагогических направлений подготовки Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (44.03.01 «Педагогическое образование (Начальное образование)») и Государственного университета просвещения (далее – ГУП) (44.03.01 «Педагогическое образование (Начальное образование)»). Экспериментальную группу составили 20 человек (ТГУ имени Г.Р. Державина), контрольную – 22 человека (ГУП). Для диагностики когнитивной вовлеченности использовалась методика Н.В. Гарашкиной и А.А. Дружининой (2023) – критерий когнитивной вовлеченности (см. статью «Когнитивная вовлеченность как основа проектирования учебного процесса в подготовке студентов педагогических направлений» [1]). Результаты диагностики представлены в таблице (таб.).

Таблица

Распределение по уровням результатов диагностики когнитивной вовлеченности студентов – будущих педагогов

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До (%)	После (%)	До (%)	После (%)
Высокий	10	50	9	27
Средний	30	40	37	36
Достаточный	50	10	45	32
Низкий	10	0	9	5

Анализ динамики распределения студентов по уровням когнитивной вовлеченности выявил позитивные сдвиги в экспериментальной группе. Доля студентов с высоким уровнем когнитивной вовлеченности увеличилась с 10% до 50%, при полном сокращении низкого уровня (с 10% до 0%). Одновременно произошла трансформация структуры распределения: 90% студентов экспериментальной группы перешли в зону высоких и средних уровней (против 46% на этапе констатации).

В контрольной группе, обучавшейся традиционными методами, наблюдалась менее выраженная динамика: доля студентов с высоким уровнем возросла на 18% (с 9% до 27%), однако сохранялась значительная группа с достаточным уровнем (32%). Различия в приросте высокого уровня между группами составили 22 п.п. (40% в ЭГ против 18% в КГ), что свидетельствует о влиянии разработанной технологии.

Для успешной реализации разработанной технологии рекомендуется формировать проектные темы на основе актуальных запросов образовательных организаций регио-

на и интереса студентов – будущих педагогов; предусмотреть промежуточную рефлексию и коррекцию проектов, обязательную самооценку и взаимооценку как элемент формирующего оценивания; использовать цифровые платформы для оптимизации процесса реализации технологии.

По результатам реализации проектов со студентами экспериментальной группы было проведено анкетирование, которое показало, что ожидания студентов – будущих педагогов от проектной деятельности в основном совпали с реальностью. На основании высказываний респондентов конкретные достижения можно сгруппировать так: получили реальные, а не теоретические навыки работы с детским коллективом; научились решать возникающие сложные ситуации; укрепили уверенность в себе, развили эмпатию; убедились в правильности выбранного профессионального пути. Студенты не ждут пассивно опыта, а хотят его «получить», «внести вклад», «создать атмосферу», «раскрыться», что также говорит о повышении когнитивной вовлеченности.

Проведенное исследование показало, что технология проектного обучения в цифровой образовательной среде основана на когнитивно-деятельностном подходе и выступает эффективным фактором повышения когнитивной вовлеченности будущих педагогов.

Список литературы

1. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Когнитивная вовлеченность как основа проектирования учебного процесса в подготовке студентов педагогических направлений // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. №1. С. 93–109.
2. Исмаилова Р.К., Алиомаров Л.М. Развитие исследовательской и познавательной активности студентов // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. №4. С. 417–435.
3. Лабзина П.Г. Тьюторское сопровождение как педагогическое условие реализации проектной деятельности студентов вуза // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. №3. С. 4.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. М., 1983.
5. Прохорова М.П., Семченко А.А. Вовлечение обучающихся – будущих педагогов профессионального обучения в проектную деятельность в рамках дисциплины // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. №2. С. 6.
6. Тынник Г.Н. Методика развития критического мышления студентов направления подготовки «Экономика» в процессе обучения иностранному языку на основе когнитивно-деятельностного подхода // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №10. С. 193–202.
7. Хужин Р.А., Гарифуллина А.Ф. Интеграция цифровых технологий в проектное обучение: новые подходы и вызовы // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2025. №2(47). С. 201–207.
8. Ярцева Е.Я. Развитие и становление современного образования: механизмы эффективности педагогической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2025. №87-2. С. 448–451.
9. Bond M., Buntins K., Bedenlier S., Zawacki-Richter O., Kerres M. Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2020. №17(1). P. 2.
10. Fredricks J.A., Filsecker M., Lawson M.A. Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues // Learning and Instruction. 2016. №43. P. 1–4.
11. Kuh G.D. Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement // The Magazine of Higher Learning. 2001. №33(3). P. 10–17.
12. Maričić M., Lavicza Z. Enhancing student engagement through emerging technology integration in STEAM learning environments // Education and Information Technologies. 2024. №29. P. 23361–23389.
13. Novalia R., Marini A., Bintoro T., Muawanah U. Project-based learning: For higher education students' learning independence // Social Sciences & Humanities Open. 2025. №11. P. 101530.

14. Reeve J., Tseng C.M. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities // Contemporary Educational Psychology. 2011. №36(4). P. 257–267.
15. Zhoc K.C., Webster B.J., King R.B., Li J.C., Chung T.S. Higher Education Student Engagement Scale (HESES): Development and Psychometric Evidence // Research in Higher Education. 2019. №60. P. 219–244.

* * *

1. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. Kognitivnaya вовлечённость как основа проектирования учебного процесса в подготовке студентов педагогических направлений // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. №1. С. 93–109.
2. Ismailova R.K., Aliomarov L.M. Razvitie issledovatel'skoj i poznavatel'noj aktivnosti studentov // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. №4. С. 417–435.
3. Labzina P.G. T'yutorskoe soprovozhdenie kak pedagogicheskoe uslovie realizacii proektnoj deyatel'nosti studentov vuza // Vestnik Mininskogo universiteta. 2022. Т. 10. №3. С. 4.
4. Leont'ev A.N. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: v 2 t. Т. 2. М., 1983.
5. Prohorova M.P., Semchenko A.A. Vovlechenie obuchayushchihsya – budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya v proektnuyu deyatel'nost' v ramkah discipliny // Vestnik Mininskogo universiteta. 2018. Т. 6. №2. С. 6.
6. Tynnik G.N. Metodika razvitiya kriticheskogo myshleniya studentov napravleniya podgotovki «Ekonomika» v processe obucheniya inostrannomu yazyku na osnove kognitivno-deyatelnostnogo podhoda // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №10. С. 193–202.
7. Huzhin R.A., Garifullina A.F. Integraciya cifrovyyh tekhnologij v proektnoe obuchenie: novye podhody i vyzovy // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. 2025. №2(47). С. 201–207.
8. Yarceva E.Ya. Razvitie i stanovlenie sovremennogo obrazovaniya: mekhanizmy effektivnosti pedagogicheskoy deyatel'nosti // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2025. №87-2. С. 448–451.



The technology of project-based learning in digital educational environment as the factor of cognitive involvement of students – future teachers

The technology of project-based learning as the factor of increasing the cognitive involvement of students - future teachers, developed on the basis of cognitive and activity-based approach, is presented. It is empirically substantiated that the integration of digital tools (visualization of progress, asynchronous reflection and transparency of assessment) promotes the growth of cognitive involvement that is reflected in the increase of the proportion of students with a high level (from 10% to 50%).

Keywords: *project-based learning, technology of project-based learning, cognitive involvement, digital educational environment, students - future teachers.*

(Статья поступила в редакцию 27.01.2026)

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ВУЗА И ШКОЛЫ

Обращается внимание на необходимость применения различных механизмов социального партнерства предприятий и образовательных организаций с целью интенсификации образовательных результатов и инновационных практик средствами технологических проектов. Проводится анализ существующих практик организации взаимодействия «школа-вуз». Анализируется опыт организации социального партнерства на примере реализации проектов и программы «Сириус.Лето».



Ключевые слова: *социальное партнерство, технологические проекты.*

Реализация национальных проектов и стратегий в области технологизации рынка, сфер экономики, общеобразовательного, среднего и высшего профессионального образования определяет новые векторы поиска форм, методов и приемов преподавания. Очевидно, что система образования в настоящее время испытывает потребность в материально-техническом, методологическом и кадровом обеспечении.

Учитывая специфику цифровой экономики и технологического производства только усилиями учителей и преподавателей в краткосрочной перспективе добиться развития технологического лидерства обучающихся невозможно. Необходимо рассматривать различные механизмы социального партнерства, коллаборации и взаимодействия различных предприятий и образовательных организаций с целью интенсификации образовательных результатов и инновационных практик средствами технологических проектов.

Однако взаимодействие не может быть эффективным при отсутствии единой цели, общих взглядов и ценностей, одновременной добровольной интеграции человеческих и материальных ресурсов и независимости, децентрализации управления при сохранении единого вектора развития, сохранения уникальности и самодостаточности, но при действиях в общих интересах развития технологических продуктов, соответствующих запросам современного рынка.

Социальное партнерство в современном образовании может включать в себя взаимодействие различных типов организаций, ведомств и структур, не ограничиваясь только сетью «школа-вуз». Данное партнерство уже достаточно устоявшееся для современной школы, вуза, отработаны нормативно-правовые механизмы, найдены «точки» соприкосновения и устойчивого развития.

Говоря о структуре стратегического партнерства «школа-вуз», А.В. Жадаева, Ю.А. Жадаев, В.А. Селезнев выделяют несколько моделей взаимодействия вузов и школ: случайные связи, использование друг друга, поглощение вузом школы, совместное производство, образовательное сообщество [7]. Отметим, что данные модели взаимодействия уже стали традиционными, устоявшимися формами, но для стратегического развития как школы, так вуза подходят лишь те формы взаимодействия, которые основаны на взаимодействии и взаимном интересе, на выработке общих «продуктов» и проектов.

Наиболее распространенная и достаточно отработанная во взаимодействии «школа-вуз-предприятие» стала технология разработки сетевых проектов. «Деятельность, выполняемая в условиях специально организованного профессионально-ориентированного образовательного пространства вуз-предприятие и связанная с реальными проектами, является достаточно эффективным способом организации процесса обучения, включающего развитие у студентов как проектно-технологических и исследовательских умений, так и когнитивных навыков, умений самостоятельной работы, умений ориентироваться в современном информационном пространстве и способствующая эффективному формированию технологических компетенций» [8, с. 229].

В контексте развития технологического образования актуальными стали междисциплинарные технологические проекты: инициативы, объединяющие знания, методы и инструменты из различных научных, технических или гуманитарных областей для создания новых продуктов или решения сложных задач. Междисциплинарные технологические проекты возможны в условиях интеграции разных дисциплин (например, IT, биология, история) для достижения практического результата, выходящего за рамки одной науки. Однако, по результатам проведенного опроса среди более 300 учителей математики, информатики, физики Саратовской области в рамках Дня учителя-предметника в СГУ, были выявлены «стоп-факторы», затрудняющие разработку технологических проектов в школе. К таким факторам относятся жесткие рамки федеральных государственных образовательных стандартов, федеральных рабочих программ, нормы СанПин, существующая классно-урочная система и ограниченность числа часов на предмет, пропускной режим / закрытость школы, а также отсутствие квалифицированных кадров в школах. Была отмечена необходимость актуализации содержания технологического образования применительно к школе, разработки рекомендаций механизма и мер по созданию соответствующих условий на местах (методических, организационных, кадровых, материально-технических предпосылок) в каждой образовательной организации [6].

К числу немаловажных теоретических проблем были отнесены следующие организационные моменты. При разработке технологических проектов важна синергия знаний, но в школе педагоги отмечают «несостыковку» тем в рабочих программах разных предметов. Необходимо продумать комплексно, а как встроить разработку проектов в «рамках» классно-урочной системы в школе? Особенностью проектов является практическая ориентированность, однако 80% опрошенных никогда не посещала промышленные организации и не владеют этапами реального производства. Учителя не знают, где найти и как вовлечь технологического партнера в разработку проектов, а сами производители не заинтересованы в работе со школьниками в силу долговременного процесса его обучения и подготовки к работе. Немаловажна проблема отсутствия опыта организации командной работы: многозадачность и высокая загруженность педагога, нет навыков коммуникации у школьников.

Ученые отмечают следующие виды взаимодействия педагогов, школьников и студентов: информационно-образовательное, учебно-исследовательское и научно-исследовательское, подготовка и участие в олимпиадах, профессиональная переподготовка и повышение квалификации как вид взаимодействия [4]. Также встречаются работы, посвященные классификации электронного взаимодействия участников образовательного процесса [1]. Вместе с тем в научной литературе достаточно мало описан опыт реализации технологических проектов с вовлечением в них школьников, студентов, учителей и преподавателей, представителей производств. Деятельность, организованная в рамках социального партнерства, не является системной, носит фрагментарный характер, не учитывает профессиональное становление школьников на протяжении всего пути: от школы к вузу, от вуза к предприятию.



Рис. Социальное партнерство в образовании

Схематично реализацию социального партнерства «вуза-школы-предприятия» можно представить на рис. (рис.).

На данном рисунке отражено взаимодействие Саратовского государственного университета со школами и предприятиями в контексте разработки образовательных проектов для школьников.

Опишем наш опыт реализации системы проектов, ориентированных на развитие молодежи в области информационных технологий. В рамках социального партнерства нами были разработана и реализована серия социальных проектов: «Вижу мир сердцем», «Создание “говорящих” учебников для студентов с нарушением зрения», «ИТ-школа для детей с ОВЗ», «Компьютерная грамотность “особенных” детей и их родителей», «Цифровой инноватор: от школьных практик до отечественных ИТ-компаний» и др. Проекты реализуются при поддержке благотворительных организаций и Фонда президентских грантов. Инновационным является привлечение студентов – будущих педагогов к разработке, реализации социальных проектов, ориентированных на цифровизацию образования, в качестве инициативных групп, волонтеров, сценаристов, методистов, педагогов для особенных детей [3].

Раскроем формы социального партнерства, реализуемые на факультете физико-математических и естественно-научных дисциплин Педагогического института и в институте физики Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского.

Факультет ФМиЕНД реализует взаимодействие с общеобразовательными и высшими профессиональными учреждениями с целью организации психолого-педагогических, учебных и производственных практик. Наиболее эффективный формат практики – распределенный. Студенты, не отрываясь от учебного процесса, в постоянном, непрерывном взаимодействии с определенными школами раз в неделю проводят воспитательные, учебные и научные мероприятия (уроки о важном, классные часы, уроки цифры, подготовка проектов и пр.). Образовательные организации: лицей математики и информатики, физико-технический лицей, лицей прикладных наук, Галактика 64. Такой вид деятельности помогает студентам включиться в школьную жизнь, познакомиться с традициями и спецификой организации, войти в профессиональное сообщество педагогов.

Еще одной устойчивой формой взаимодействия и партнерства стали базовые кафедры, организованные на факультете: кафедра основ математики и информатики на базе МАОУ «Лицей математики и информатики» и кафедра олимпиадной и проектной

подготовки по физике на базе МОУ «Лицей прикладных наук имени Д.И. Трубецкова» [10]. Уникальность данного вида партнерства в устойчивом долгосрочном взаимодействии. Сотрудниками кафедр являются сотрудники данных образовательных организаций, которые проводят учебные занятия, лабораторные работы, практическую подготовку непосредственно на месте, в школе. Сотрудники данных кафедр являются экспертами по ВСоШ, ЕГЭ, ОГЭ, приглашенными лекторами в ведущие образовательные центры нашей страны. Данный опыт очень важен для становления будущих педагогов, учитывая, что на части этих мероприятий они могут принимать участие в качестве волонтеров, наставников, помощников.

На факультете реализуется цикл социальных проектов при партнерстве с некоммерческим сектором. Основное направление реализации данных проектов – организация и проведение мероприятий, направленных на расширение цифровых компетенций детей с ОВЗ, педагогов, вопросы инклюзивного образования (например, проект «Цифровой инноватор: от школьных практик до отечественных ИТ-компаний», реализуемый при поддержке Фонда президентских грантов [2]).

Интересно и немаловажно партнерство в области работы с одаренными детьми. В партнерстве с Саратовским региональным центром выявления, поддержки и развития способностей детей «Галактика 64» нами реализуется программа «Сириус.Лето: начни свой проект». В данной программе задействованы ведущие организации региона и страны: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (далее – СГУ), Институт проблем точной механики и управления РАН (далее – ИПТМУ), г. Саратов, Российская академия космонавтики им. К.Э. Циолковского (далее – МОО РАКЦ). Данное партнерство позволяет формулировать сложные и одновременно выполнимые научно-технологические задачи для участников и обеспечивает создание в регионе наукоемкой среды для профессиональной научно-технологической ориентации молодежи.

Проектные задачи были предложены такими предприятиями, как СГУ, ИПТМУ РАН, институт прикладной математики и механики, институт экологии АН Республики Абхазия, МОО «Российская академия космонавтики имени К.Э. Циолковского», АО «КБПА», ООО «Геофизмаш», ООО «ГерсТехнолоджи», ПАО «СЭЗ имени Серго Орджоникидзе», АО «Совхоз Весна» [9]. В силу чего перед школьниками были поставлены реальные технологические проекты по исследованию функционала сверхмалых искусственных спутников Земли и разработке действующего макета полезной нагрузки; разработке действующего макета автоматической системы для сбора урожая сельскохозяйственной продукции; разработке действующего макета манипулятора подводного робота для проведения научных исследований в бассейне Азовского и Черного морей; разработке действующего макета роторно-управляемой системы наклонного бурения нефтяных и газовых скважин [Там же]. Руководителями проектов стали студенты факультета физико-математических и естественно-научных дисциплин Педагогического института и института физики Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского.

Процесс разработки технологических проектов занимал три учебных четверти. Студенты – будущие учителя физики, математики и информатики на регулярной основе на базе образовательных организаций встречались со школьниками, обсуждали этапы реализации проекта, разрабатывали технологические карты его воплощения в жизнь, рассчитывали бюджет проекта. В процессе разработки проектов были организованы консультации с предприятиями-заказчиками, работа регулярных очных образовательных программ кружков по направлениям робототехника, 3D-моделирование на базе университета и партнерских площадках, промежуточные защиты проектов в присутствии экспертов в данных областях.

О данном опыте социального партнерства вышла публикация в новостной ленте образовательного центра «Сириус»: «Команда работает над созданием полезной нагрузки в виде специального резервуара для выращивания растений в условиях невесомости. Участники разрабатывают опытный макет устройства, который позволит протестировать возможности культивирования растительных культур в космическом пространстве. Эти исследования дают возможность получить новые данные о физиологии и развитии растений в космических условиях» [5]. Студентка, о которой идет речь в публикации, осталась работать в школе, продолжает подготовку школьников в области развития технологических проектов.

Еще одной формой социального партнерства между образовательными учреждениями и благотворительными фондами является взаимодействие в рамках организации и проведения фестивалей и конкурсов технической направленности для одаренных детей. Например, авторским коллективом был организован и проведен региональный отбор Международного фестиваля «Робофинист» при поддержке Фонда робофинист. Результатом данной деятельности университет и образовательный центр «Галактика 64» в 2024–2025 учебном году провели образовательный интенсив, смену по подготовке обучающихся к данному соревнованию. Более 100 детей прошли обучение под наставничеством будущих учителей информатики, отработав навыки по направлениям: большое путешествие младшая категория, большое путешествие старшая категория, практическая олимпиада Лего, практическая олимпиада Ардуино, олимпиада ТРИК. По итогам интенсива проведено региональное соревнование по указанным направлениям, 4 команды школьников прошли на федеральный этап Международного фестиваля. Данное взаимодействие позволило нам решить несколько важных проблем: подготовка педагогов и школьников по робототехнике, проведение фестиваля и популяризация робототехнических соревнований, отработка практических навыков будущих педагогов, сформирован опыт успешной работы с одаренными детьми.

Сотрудничество образовательных учреждений разного уровня в рамках социального партнерства не должно ограничиваться только областью образовательной деятельности. Формирование системы профессиональных знаний происходит с применением самых разных походов, в основе которых лежат активное изучение теоретического материала, нацеленное на формирование системных знаний; получение профессиональных умений и навыков, востребованных в работе на реальном производстве; формирование в рамках проблемного подхода способности к самостоятельному поиску решений [2].

Обобщая опыт реализации технологических проектов в партнерстве «школа-вуз-предприятие» отметим специфику организации проектной работы:

1. Переход к проектным трекам. В школах вместо предметных недель организуются междисциплинарные треки. Каждый трек включает в себя 1–2 месяца для комплексной работы по тематике проектов с привлечением экспертов из вуза и производства с обязательным публичным обсуждением.

2. Формирование команд. Команды состоят из смешанных групп учащихся 7–11 классов с обязательным совместным решением реальных задач, с ведением канбан-доски, включением зон ответственности и прочих этапов командной работы в проекте.

3. Вовлечение учеников. Реальные проекты по актуальным проблемам (здесь и сейчас) школы, района, региона, мира всегда интересны школьникам, стимулируют стремление к обучению через реализацию задач в партнерстве с производством.

4. Реализация идей осязаема. Включение проектов в производственный цикл мотивирует обучающихся быть ответственными и пунктуальными в реализации этапов технологического проекта.

Разработка технологических проектов в социальном партнерстве с вузами и производствами требует тщательной проработки методической поддержки от учителей: отказ от реферативных проектов, создание базы идей и лучших практик реализации технологических проектов; четкое распределение ролей между учителями, учениками, партнерами, зафиксированное в плане реализации проекта; создание визуальных схем коммуникации, инфографики по продвижению проекта и прочее. Указанная выше система мероприятий позволяет не только разработать технологический проект (от задумки до технической реализации), но и повысить уровень компетенций самих педагогов в области реализации технологических проектов. Сформированное сообщество педагогов и наставников, а также пул технологических партнерских организаций, общаясь и взаимодействуя, обсуждая проблемы и преодолевая их, разрабатывая проекты и представляя на конкурсах и мероприятиях, отрабатывают лучшие практики развития технологического образования в регионе.

Список литературы

1. Александрова Е.А., Атия М.Р., Ахметов С.И. Классификация стратегий электронного взаимодействия в web-обучении // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 20. №3. С. 329–333.
2. Александрова Н.А. Инновационные формы социального партнерства организаций-участников образовательного процесса // Информационные технологии в образовании. 2023. №6. С. 11–15.
3. Александрова Н.А. Социальное партнерство школы и вуза в подготовке ИТ-специалистов // Всероссийский съезд учителей информатики: сборник материалов, пгт Сириус, 26–28 августа 2024 года. Красноярск, 2025. С. 186–190.
4. Белов С.В., Белова И.В., Крылова Ю.А., Смирнов В.А. Инновационное взаимодействие вуза и школы в рамках совместной организации проектной деятельности студентов педагогических направлений подготовки и обучающихся общеобразовательных организаций. [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. №6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/47PDMN623.pdf> (дата обращения: 12.02.2026).
5. В Саратове участники «Сириус.Лето» проектируют систему выращивания растений в космосе. [Электронный ресурс]. URL: <https://sochisirius.ru/news/7200> (дата обращения: 20.01.2026).
6. Волчек М.Г., Каменев Р.В., Чупин Д.Ю., Никитина Е.Ю. Организация проектной деятельности обучающихся в рамках реализации предметной области «технология» // Вестник педагогических инноваций. 2021. №4(64). С. 87–101.
7. Жадаева А.В., Жадаев Ю.А., Селезнев В.А. Стратегическое партнерство «школа-вуз» в условиях технологической трансформации России // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. №10(153). С. 100–107.
8. Мирошин Д.Г., Мичурова Н.Н., Штерензон В.А. Организация проектного обучения студентов в условиях социального партнерства колледжа вуза и предприятия // Педагогика и просвещение. 2023. №4. С. 228–240.
9. Петров Д.Ю., Петрова Н.Д. Оценка результативности реализации в регионе всероссийской программы «Сириус.Лето» // Математические методы в технологиях и технике. 2025. №12-1. С. 92–95.
10. Чумаченко А.Н., Фирсова Т.Г. Взаимодействие вузов и общеобразовательных школ в кадровом обеспечении технологического лидерства: опыт саратовского государственного университета // Взаимодействие вузов и общеобразовательных школ в кадровом обеспечении технологического лидерства: практики Приволжского федерального округа. 2025. С. 159–170.

* * *

1. Aleksandrova E.A., Attia M.R., Ahmetov S.I. Klassifikaciya strategij elektronno-
vzaimodejstviya v web-obuchenii // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya:
Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2020. T. 20. №3. S. 329–333.

2. Aleksandrova N.A. Innovacionnye formy social'nogo partnerstva organizacij-uchastnikov obrazovatel'nogo processa // Informacionnye tekhnologii v obrazovanii. 2023. №6. S. 11–15.
3. Aleksandrova N.A. Social'noe partnerstvo shkoly i vuza v podgotovke IT-specialistov // Vserossijskij s'ezd uchitelej informatiki: sbornik materialov, pgt Sirius, 26–28 avgusta 2024 goda. Krasnoyarsk, 2025. S. 186–190.
4. Belov S.V., Belova I.V., Krylova Yu.A., Smirnov V.A. Innovacionnoe vzaimodejstvie vuza i shkoly v ramkah sovmestnoj organizacii proektnoj deyatel'nosti studentov pedagogicheskikh napravlenij podgotovki i obuchayushchihsya obshcheobrazovatel'nyh organizacij. [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2023. T. 11. №6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/47PDMN623.pdf> (data obrashcheniya: 12.02.2026).
5. V Saratove uchastniki «Sirius.Leto» proektiruyut sistemu vyrashchivaniya rastenij v kosmose. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://sochisirius.ru/news/7200> (data obrashcheniya: 20.01.2026).
6. Volchek M.G., Kamenev R.V., Chupin D.Yu., Nikitina E.Yu. Organizaciya proektnoj deyatel'nosti obuchayushchihsya v ramkah realizacii predmetnoj oblasti «tekhnologiya» // Vestnik pedagogicheskikh innovacij. 2021. №4(64). S. 87–101.
7. Zhadaeva A.V., Zhadaev Yu.A., Seleznev V.A. Strategicheskoe partnerstvo «shkola-vuz» v usloviyah tekhnologicheskoy transformacii Rossii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. №10(153). S. 100–107.
8. Miroshin D.G., Michurova N.N., Shterenzon V.A. Organizaciya proektnogo obucheniya studentov v usloviyah social'nogo partnerstva kolledzha vuza i predpriyatiya // Pedagogika i prosveshchenie. 2023. №4. S. 228–240.
9. Petrov D.Yu., Petrova N.D. Ocenka rezul'tativnosti realizacii v regione vserossijskoj programmy «Sirius.Leto» // Matematicheskie metody v tekhnologiyah i tekhnike. 2025. №12-1. S. 92–95.
10. Chumachenko A.N., Firsova T.G. Vzaimodejstvie vuzov i obshcheobrazovatel'nyh shkol v kadrovom obespechenii tekhnologicheskogo liderstva: opyt saratovskogo gosudarstvennogo universiteta // Vzaimodejstvie vuzov i obshcheobrazovatel'nyh shkol v kadrovom obespechenii tekhnologicheskogo liderstva: praktiki Privolzhskogo federal'nogo okruga. 2025. S. 159–170.



The implementation of technological projects of students in the context of social partnership of university and school

The necessity of using the different mechanisms of social partnership of enterprises and educational institutions aimed at the intensification of educational results and innovative practices by the means of technological projects is emphasized. There is conducted the analysis of the existing practices of organization of interaction of “school-university”. The experience of organization of social partnership at the example of implementation of projects and the “Sirius.Summer” program is analyzed.

Keywords: social partnership, technological projects.

(Статья поступила в редакцию 14.03.2026)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИИ-АВАТАРОВ КАК ИНСТРУМЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Представлены результаты исследования использования ИИ-аватаров как инструмента педагогической коммуникации в системе дополнительного профессионального образования. Анализ выполнен на материале работ слушателей программы ДПО «Педагогический старт», в рамках которой преподаватели проектировали сценарии применения ИИ-аватаров в собственной педагогической деятельности. В результате качественного контент-анализа выявлены устойчивые модели использования технологии, предложена типология сценариев, включающая 12 типов. Определены ключевые роли ИИ-аватара (диктор, инструктор, репетитор) и уровни педагогического проектирования (инструментальный, прикладной, методический). Показано, что ИИ-аватар способствует усилению информационного и организационного компонентов педагогической коммуникации, но ограничен в реализации ее диалогической составляющей.



Ключевые слова: искусственный интеллект, ИИ-аватары, педагогическая коммуникация, дополнительное профессиональное образование, цифровая образовательная среда.

Современная система дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) развивается в условиях ускоряющейся цифровой трансформации, при которой технологии искусственного интеллекта (далее – ИИ) становятся не внешним инструментом, а внутренним компонентом образовательного процесса. В нормативном и методическом поле это закрепляется как на уровне государственной образовательной политики, ориентированной на развитие цифровых компетенций преподавателей и обучающихся ЮНЕСКО [3; 4], так и в рамках отечественного законодательства, регулирующего реализацию программ ДПО, – Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [2]. В этих условиях особую значимость приобретает вопрос не столько внедрения технологий, сколько их педагогического осмысления и интеграции в структуру образовательной коммуникации.

Педагогическая коммуникация традиционно рассматривается как ядро образовательного процесса, обеспечивающее передачу содержания, организацию деятельности и развитие обучающихся [1; 5]. В цифровой среде она претерпевает существенные изменения, переходя от непосредственного взаимодействия к распределенным и опосредованным формам. В рамках теоретической модели “Community of Inquiry” это проявляется в трансформации педагогического присутствия (teaching presence), которое все чаще реализуется через цифровые медиаторы [8]. Одним из таких медиаторов становятся ИИ-аватары, представляющие собой цифровых агентов, способных воспроизводить речевое и визуальное поведение преподавателя.

С точки зрения мультимодальной теории коммуникации и когнитивной теории мультимедийного обучения, ИИ-аватар объединяет несколько каналов передачи информации – вербальный, визуальный и аудиальный, что потенциально усиливает образовательный эффект [10; 12]. При этом исследования педагогических агентов показывают, что использование жестов, мимики и персонализированной подачи может как повы-

шать эффективность обучения [7; 11], так и вызывать эффект «зловещей долины», снижая доверие и вовлеченность обучающихся [6]. Таким образом, внедрение ИИ-аватаров неизбежно связано с переосмыслением механизмов педагогической коммуникации, а не только с расширением инструментального арсенала преподавателя.

Особую актуальность данный вопрос приобретает в системе ДПО, где значительная часть обучения реализуется в гибридных и асинхронных форматах, а объем самостоятельной работы обучающихся существенно возрастает [9]. В этих условиях возникает потребность в обеспечении непрерывного педагогического сопровождения, которое не всегда может быть реализовано за счет непосредственного участия преподавателя. ИИ-аватар в таком контексте начинает выполнять функцию посредника, обеспечивающего передачу содержания, организацию деятельности и частично поддержку обучающихся внеаудиторного взаимодействия.

Несмотря на активное внедрение генеративных технологий ИИ в образование, вопрос их методически обоснованного использования остается недостаточно разработанным [14]. В частности, в научном дискурсе уделяется недостаточно внимания анализу конкретных сценариев использования ИИ-аватаров в педагогической практике и их роли в структуре педагогической коммуникации. Отсутствует также типология таких сценариев, позволяющая описать уровень интеграции технологии в образовательный процесс.

Настоящее исследование направлено на восполнение данного пробела. Эмпирическую базу составили результаты выполнения практического задания слушателями программы ДПО «Педагогический старт» (СПбПУ Петра Великого), в рамках которого начинающим преподавателям было предложено спроектировать сценарии использования ИИ-аватаров в собственной педагогической деятельности. В исследовании приняли участие 52 слушателя программы, при этом для качественного анализа были отобраны 12 развернутых работ, отражающих различные подходы к интеграции технологии. Анализ представленных материалов позволил выявить устойчивые паттерны использования ИИ-аватаров, зафиксировать переход от инструментального к педагогическому уровню их применения и предложить типологию сценариев, отражающую функции ИИ-аватара в образовательном процессе. Полученные результаты позволяют рассматривать ИИ-аватар не как средство генерации контента, а как инструмент педагогической коммуникации.

Методологическая логика исследования определяется его задачей: не измерить распространенность практик использования ИИ-аватаров, а выявить способы их педагогического осмысления и интеграции в образовательный процесс. В этой связи исследование выполнено в парадигме качественного анализа педагогических практик, ориентированного на реконструкцию смыслов, сценариев и моделей педагогического проектирования.

Эмпирическую базу составили 12 развернутых работ слушателей программы ДПО, содержащих описание преподаваемой дисциплины, разработку сценариев применения ИИ-аватаров и рефлексию педагогических возможностей и ограничений технологии. Выбор данного корпуса обусловлен исследовательской задачей типологизации и интерпретации, а не статистического обобщения. В этом смысле анализ носит характер целенаправленной выборки (purposeful sampling), позволяющей зафиксировать разнообразие педагогических решений и выявить повторяющиеся паттерны. Такой подход соответствует логике качественных исследований в образовании, где глубина анализа и насыщенность категорий имеют приоритет над объемом выборки.

В качестве основного метода применен качественный контент-анализ, сочетающий элементы направленного и индуктивного кодирования. Теоретической основой для построения первичных категорий выступили представления о педагогической коммуни-

кации [1; 5], модель педагогического присутствия (teaching presence) [8], а также положения о мультимодальной природе образовательного взаимодействия [10]. Дополнительно учитывались принципы мультимедийного обучения и когнитивной нагрузки, позволяющие интерпретировать особенности восприятия ИИ-аватаров в образовательной среде [12; 13].

Процедура анализа включала несколько этапов. На первом этапе осуществлялось открытое кодирование текстов, в ходе которого выделялись смысловые единицы, связанные с описанием сценариев, функций и ролей ИИ-аватаров. На втором этапе проводилось укрупнение и группировка кодов, что позволило перейти от отдельных фрагментов к обобщенным типам сценариев. На третьем этапе осуществлялась типологизация, в рамках которой были выделены устойчивые категории, отражающие способы включения ИИ-аватаров в педагогическую коммуникацию. Единицами анализа выступали: 1) отдельный педагогический сценарий, описанный в работе; 2) функции и роли ИИ-аватара в образовательном процессе; 3) рефлексивные высказывания, фиксирующие ограничения, риски и педагогические эффекты использования технологии. Такой выбор единиц анализа позволил одновременно учитывать как проектную, так и рефлексивную составляющие педагогической деятельности. Ключевым критерием завершения анализа выступало достижение насыщения категорий, при котором новые данные не приводили к появлению принципиально новых типов сценариев. В рамках корпуса из 12 работ данный критерий был достигнут, что позволило зафиксировать устойчивую типологию и перейти к ее теоретическому осмыслению.

Таблица 1

Дизайн исследования

Элемент дизайна	Содержание
Тип исследования	Качественное педагогическое исследование, качественный контент-анализ
Исследовательская цель	Выявление и типологизация сценариев использования ИИ-аватаров как инструмента педагогической коммуникации в ДПО
Общая выборка	52 слушателя программы ДПО
Аналитическая выборка	12 развернутых письменных работ (целенаправленная выборка для глубинного анализа)
Единицы анализа	Педагогические сценарии; функции и роли ИИ-аватара; рефлексивные высказывания (риски, ограничения, эффекты)
Метод анализа	Качественный контент-анализ (directed + inductive coding)
Процедура анализа	1) открытое кодирование; 2) группировка и укрупнение кодов; 3) типологизация сценариев
Критерий достаточности данных	Насыщение категорий (отсутствие новых типов при анализе последних работ)
Основные результаты анализа	Типология сценариев (12 типов); роли ИИ-аватара (3); уровни педагогического проектирования (3)
Обеспечение достоверности	Прозрачная процедура кодирования; опора на эмпирические тексты; соотнесение с теоретическими моделями
Ограничения исследования	Небольшой объем аналитической выборки; фокус на качественной интерпретации, а не на статистической репрезентативности

Методологическая интерпретация результатов была соотнесена с рамками компетенций в области искусственного интеллекта, разработанными ЮНЕСКО, прежде всего с логикой их поэтапного освоения от использования инструментов к их педагогическому проектированию (Acquire, Deepen, Create) [3; 4]. Это позволило рассматривать выявленные уровни применения ИИ-аватаров не просто как эмпирически зафиксированные практики, а как проявление более широкой траектории профессионального развития преподавателя в условиях цифровой трансформации образования (таб. 1 на стр. 49).

Выбранная методология обеспечила возможность выявления типовых сценариев использования ИИ-аватаров, определения их функций и ролей в структуре педагогической коммуникации, а также фиксации уровней педагогического проектирования.

Анализ эмпирического корпуса позволил выявить устойчивые модели использования ИИ-аватаров в педагогической практике и зафиксировать переход от инструментального к педагогически осмысленному уровню их применения. В представленных работах ИИ-аватар последовательно переосмысливается как элемент педагогической коммуникации, а не как средство воспроизведения контента.

В результате контент-анализа была выделена типология из 12 типов сценариев, отражающих различные функции ИИ-аватара в образовательном процессе. Эти сценарии образуют континуум от простых форм трансляции содержания к более сложным моделям организации деятельности и сопровождения обучения. Наиболее распространенными являются **вводно-ориентационные** и **объяснительные** сценарии. Так, в работе преподавателя инженерной дисциплины отмечается: *«ИИ-аватар может выступать в роли диктора курса, задавая общий контекст и помогая студенту понять, зачем изучается тема»*. В аналогичной логике преподаватель экономики указывает: *«вводная микролекция позволяет снизить порог входа в тему и структурировать последующую работу»*. **Инструктивные сценарии** связаны с регуляцией учебной деятельности и стандартизацией действий. Преподаватель инженерного профиля описывает: *«аватар используется для пошагового объяснения выполнения лабораторной работы, что снижает количество организационных вопросов»*. Особую группу составляют **корректирующие сценарии**, направленные на анализ ошибок: *«разбор типичных ошибок после контрольной работы позволяет студентам увидеть собственные пробелы и скорректировать действия»* (экономика). На более высоком уровне сложности появляются **кейсовые** и **визуально-концептуальные сценарии**. В инженерной дисциплине отмечается: *«аватар сопровождает анимацию работы турбины, поясняя причинно-следственные связи»*. В дизайне: *«использование 3D-моделей в сочетании с комментариями аватара позволяет лучше понять пространственные решения»*. Отдельного внимания заслуживают **сценарии управления самостоятельной работой**: *«аватар может выступать как элемент системы поддержки, обеспечивая методические пояснения вне занятия»* (инженерная дисциплина). Именно в этих сценариях фиксируется качественно новая функция обеспечения непрерывности педагогического взаимодействия. Наконец, в ряде работ представлены **навыко-формирующие** и **тренировочно-интерактивные сценарии**. Например, в языковой подготовке: *«аватар задает вопрос, делает паузу и затем озвучивает правильный вариант, формируя навык через повторение»*.

Анализ показал, что за разнообразием сценариев скрывается более устойчивая структура – ролевая модель ИИ-аватара. В работах слушателей последовательно проявляются три ключевые роли: 1) **диктор курса**, отвечающий за структурирование содержания и введение в тему, эта роль характерна для вводных и объяснительных сценариев и связана с формированием когнитивной рамки обучения; 2) **инструктор**, или условно «лаборант», обеспечивающий регуляцию действий обучающихся, в этой роли ИИ-аватар задает последовательность шагов, фиксирует требования и снижает неопределенность учебной задачи; 3) **репетитор**, ориентированный на коррекцию и поддержку,

Типология сценариев использования ИИ-аватаров в педагогической коммуникации

Тип сценария	Педагогическая цель	Типичная форма реализации	Место в образовательном процессе
1. Вводно-ориентационные	Введение в тему, мотивация, формирование контекста	Краткое видео-вступление, обзор модуля, объяснение значимости темы	До занятия
2. Объяснительные	Освоение ключевых понятий и моделей	Мини-лекция, разбор концепта, пояснение схемы или процесса	До / во время занятия
3. Инструктивные	Регуляция учебной деятельности, снижение неопределенности	Пошаговое объяснение задания, лабораторной работы, проекта	До / после занятия
4. Корректирующие	Анализ ошибок, развитие рефлексии	Разбор типичных ошибок, комментарии к результатам	После контроля
5. Кейсовые	Перенос знаний в практику, развитие профессионального мышления	Разбор кейса, анализ ситуации, обсуждение решений	Во время / после занятия
6. Коммуникационно-стандартизирующие	Выравнивание качества подачи и объяснения	Унифицированные объяснения, «идеальная» формулировка материала	Любой этап
7. Сценарии полного дидактического цикла	Целостная организация обучения	Серия видео «до – во время – после», связанная с заданиями и контролем	Весь цикл обучения
8. Гибридно-демонстрационные	Разделение функций объяснения и демонстрации	Аватар объясняет, преподаватель или экран демонстрирует действия	Во время занятия
9. Визуально-концептуальные	Визуализация абстрактных понятий	Аватар + схемы, анимации, 3D-модели, графики	До / во время занятия
10. Сценарии управления самостоятельной работой	Поддержка СРС, навигация и сопровождение	Видео-инструкции, пояснения, ответы на типовые вопросы	Вне занятия
11. Навыкоформирующие	Тренировка и автоматизация навыков	Повторяющиеся упражнения, эталонные действия, демонстрация	Во время / после занятия
12. Тренировочно-интерактивные	Активизация и самопроверка	Формат «вопрос – пауза – ответ», встроенные задания	Во время / после занятия

он проявляется в сценариях разбора ошибок, повторения и восстановления понимания. Важно, что переход к ролевой модели свидетельствует о смещении фокуса с «видео как продукта» на «видео как элемент взаимодействия». Это напрямую соотносится с понятием педагогического присутствия (teaching presence) и его компонентами (проектированием, фасилитацией и направлением учебного процесса) [8].

Наряду с типологией сценариев в работах четко прослеживаются три уровня педагогического проектирования использования ИИ-аватаров. **Инструментальный уровень** характеризуется восприятием ИИ-аватара как средства ускорения работы преподавателя. В этом случае доминируют формулировки, связанные с экономией времени и стандартизацией подачи. **Прикладной уровень** предполагает включение ИИ-аватара в структуру курса. Здесь появляется логика распределения по этапам обучения и осознание его роли в организации образовательного процесса. **Методический уровень** связан с целостным педагогическим проектированием. В работах этого уровня сценарии привязаны к образовательным результатам; учитывается мультимодальность; описывается взаимодействие с самостоятельной работой; фиксируются риски и ограничения. Показательной является формулировка преподавателя инженерной дисциплины: «*аватар не заменяет преподавателя, а расширяет его присутствие в процессе обучения*». Именно на этом уровне возникает представление об ИИ-аватаре как агенте педагогической коммуникации (таб. 2 на стр. 51).

В работах слушателей также выделяется ряд устойчивых функций ИИ-аватара: масштабирование и повторяемость объяснений, стандартизация инструкций, визуализация сложных процессов, поддержка самостоятельной работы, частичная персонализация обучения. При этом фиксируются и существенные ограничения. Наиболее часто упоминаются: «*отсутствие живого взаимодействия и эмоционального контакта*» (языковая подготовка); «*риск формализации обучения и снижения вовлеченности*» (дизайн); «*ошибка, заложенная в сценарии, будет тиражироваться*» (экономика). Эмпирика показывает двойственную природу ИИ-аватара: он одновременно усиливает информационный компонент педагогической коммуникации и потенциально ослабляет ее диалогическую составляющую. Полученные данные позволяют сделать принципиальный вывод. В представлениях преподавателей ИИ-аватар постепенно перестает восприниматься как инструмент создания контента и начинает рассматриваться как средство организации педагогического взаимодействия. Это проявляется в усложнении сценариев, переходе к ролевой модели, появлении уровней педагогического проектирования. Именно в этом переходе фиксируется основное изменение: от использования технологии к проектированию образовательной среды с ее участием.

Полученные результаты позволяют рассматривать ИИ-аватар не как вспомогательный инструмент, а как фактор трансформации педагогической коммуникации. Эмпирические данные показывают, что речь идет не столько о внедрении новой технологии, сколько об изменении самой структуры педагогического взаимодействия. Выявленная типология сценариев фиксирует переход от простых форм трансляции содержания к более сложным моделям организации обучения. На начальном уровне ИИ-аватар выполняет объяснительную функцию, однако по мере усложнения педагогического проектирования он включается в сопровождение учебного процесса, управление самостоятельной работой и формирование навыков. Такая динамика соответствует логике развития педагогического присутствия, в рамках которого преподаватель не только передает содержание, но и проектирует, направляет обучение.

Типология сценариев непосредственно связана с уровнями педагогического мышления преподавателя. На инструментальном уровне ИИ используется для ускорения и стандартизации, на прикладном встраивается в структуру курса, на методическом становится частью педагогической системы, соотносясь с образовательными

результатами и логикой дисциплины. Эта модель соотносится с рамками компетенций ЮНЕСКО [3; 4] и отражает переход от освоения инструментов к их педагогическому проектированию.

Важным результатом является выделение ролевой модели ИИ-аватара. В работах слушателей он функционирует как диктор, инструктор и репетитор, что свидетельствует о перераспределении функций педагогического присутствия. В этом контексте ИИ-аватар выступает не как замена преподавателя, а как специализированный агент педагогической коммуникации, реализующий отдельные ее компоненты. С позиций мультимодального обучения подтверждается, что его эффективность определяется не самим фактом использования, а качеством интеграции модальностей. Сценарии, сочетающие речь, визуализацию и демонстрацию, способствуют лучшему усвоению материала, тогда как изолированная «говорящая голова» оказывается менее продуктивной [12; 13].

Одновременно выявляется ключевое ограничение: ИИ-аватар усиливает информационный компонент педагогической коммуникации, но ослабляет ее диалогическую составляющую. Во всех предметных областях фиксируется дефицит живого взаимодействия, гибкой обратной связи и эмоционального контакта. Это подтверждает, что педагогическая коммуникация не сводится к передаче содержания, а включает сложную систему взаимодействий. В условиях дополнительного профессионального образования данное противоречие становится особенно значимым. С одной стороны, ИИ-аватар обеспечивает масштабируемость и поддержку самостоятельной работы. С другой стороны, требует сохранения роли преподавателя как носителя диалогического и социального компонента обучения. В этом смысле его следует рассматривать как инструмент перераспределения педагогических функций, а не их замещения. ИИ-аватар трансформирует педагогическую коммуникацию, переводя ее в распределенный и мультимодальный формат. Однако эффективность этой трансформации определяется не технологией, а уровнем педагогического проектирования, в рамках которого она используется.

Список литературы

1. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. М., 1987.
2. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 08.03.2026). Ст. 76. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/18ecc06c654c0f2e1ffdf7fa3f8c1ef137f01615/ (дата обращения: 30.03.2026).
3. AI competency framework for students. Fengchun Miao, Kelly Shiohira, Natalie Lao. UNESCO. Paris, 2024.
4. AI competency framework for teachers. Fengchun Miao, Mutlu Cukurova. UNESCO. Paris, 2024.
5. Cazden C.B. Classroom discourse: the language of teaching and learning. Portsmouth, NH, 2001.
6. Cihodaru-Ştefanache Ş., Podina I.R. The uncanny valley effect in embodied conversational agents: a critical systematic review of attractiveness, anthropomorphism, and uncanniness // *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. P. 86–97.
7. Davis R.O. The impact of pedagogical agent gesturing in multimedia learning environments: A meta-analysis // *Educational Research Review*. 2018. Vol. 24. P. 193–209.
8. Garrison D.R., Anderson T., Archer W. The Community of Inquiry theoretical framework: social, cognitive, and teaching presence [Electronic resource] // The Community of Inquiry Project. URL: <https://www.thecommunityofinquiry.org/framework> (date of request: 30.03.2026).
9. Graham C.R., Bonk C.J. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions // *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA, 2006. P. 3–21.

10. Kress G., van Leeuwen T. Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication. London, 2001.
11. Li W., Wang F., Mayer R.E., Liu H. Getting the point: Which kinds of gestures by pedagogical agents improve multimedia learning? // Journal of Educational Psychology. 2019. Vol. 111. №8. P. 1382–1395.
12. Mayer R.E. Personalization, voice, and image principles // Multimedia learning. Cambridge, 2020. Ch. 13. P. 201–212.
13. Sweller J. Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning // Cognitive Science. 1988. Vol. 12. №2. P. 257–285.
14. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Paris, 2023.

* * *

1. Kan-Kalik V.A. Uchitelyu o pedagogicheskom obshchenii: kniga dlya uchitelya. M., 1987.
2. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 №273-FZ (red. ot 08.03.2026). St. 76. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/18ecc06c654c0f2e1ffdf7fa3f8c1ef137f01615/ (data obrashcheniya: 30.03.2026).



The use of AI avatars as a tool of pedagogical communication in continuing professional education

The article presents the results of the study of the use of AI avatars as a tool of pedagogical communication in the system of continuing professional education. The empirical material is based on the analysis of assignments completed by the participants of the professional development program “Pedagogical Start”, where university teachers designed the scenarios for integrating AI avatars into their teaching practice. Using the qualitative content analysis, the stable patterns of technology use were identified and the typology of 12 pedagogical scenarios was developed. The study also defines the key roles of AI avatars (presenter, instructor and tutor) and levels of pedagogical design (instrumental, applied and methodological). The findings demonstrate that AI avatars enhance the informational and organizational components of pedagogical communication while remaining limited in supporting its dialogic dimension.

Keywords: *artificial intelligence, AI avatars, pedagogical communication, continuing professional education, digital learning environment.*

(Статья поступила в редакцию 07.04.2026)

К.Д. ПАНОВА,
О.В. ШУНЯКОВА
Екатеринбург

**СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ТЕКСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ**

Рассматривается система оценивания текстов профессиональной направленности для реализации у обучающихся коммуникативных умений. Исследование описывает систему оценивания научных текстов, включающую критерии и показатели. Критерии понимаются как коммуникативные процессы во взаимодействии субъектов образования, показатели – как лингвистические и экстралингвистические факторы коммуникативной ситуации. Представлена разработанная собственная система оценивания научных текстов.



Ключевые слова: *система оценивания текстов профессиональной направленности, письменные и устные коммуникативные умения, критерии и показатели оценивания, тексты профессиональной направленности.*

Актуальность данного исследования соотносится с современными лингводидактическими аспектами в методике преподавания научной коммуникации, а также с Приказом Минобрнауки России от 27 февраля 2023 года №208, в котором обозначены ключевые принципы и механизмы оценки образовательной деятельности обучающихся, что представляет важную основу в системе оценивания текстов профессиональной направленности [10]. Создание системы оценивания текстов профессиональной направленности является значимым явлением в построении диалога между субъектами образовательного процесса и возможностью моделирования условий собственно профессиональной среды через аналитическую работу текстов с включенным в них изучаемым институциональным дискурсом. В представленной системе оценивания профессиональных текстов большое внимание уделяется возможностям реализации у обучающихся коммуникативных умений как в письменной, так и (в большей степени) устной форме. В этом случае в основу такой системы оценивания текстов профессиональной направленности включается деятельность по восприятию терминологических единиц и синтаксических структур первичных научных текстов конкретного институционального дискурса, интерпретации этих лингвистических единиц и порождению (созданию) собственного (вторичного) текста с включенными в него и осмысленными такими элементами, как научная новизна и субъектная аспектность, которые формируют у исследователя собственный авторский стиль и самостоятельность в изложении своей позиции.

Проблема исследования сопряжена с необходимостью создания объективной системы оценивания научных текстов профессиональной направленности при аналитической деятельности, связанной с осмыслением лингвистической основы – терминосистемы и синтаксических структур – конкретного институционального дискурса.

Цель работы определялась описанием системы оценивания научных текстов профессиональной направленности, которая включает в себя конкретные критерии и показатели. Критерии в данной системе представляют собой коммуникативные процессы,

реализуемые в рамках диалогического взаимодействия субъектов образования. Показатели – это конкретные значения, связанные также с лингвистическими и экстралингвистическими факторами коммуникативной ситуации.

Задачи исследования представляют изучение теоретического базиса по теме и оценку актуальных направлений существующих работ, разработку определенного алгоритма поиска и изучения педагогических и методических источников по данной теме, а также разработку собственной системы оценивания научных текстов профессиональной направленности.

Гипотеза исследования сформулирована следующим образом: применение разработанной нами системы оценивания аналитической работы над научными текстами профессиональной направленности может считаться объективным процессом формирования, развития и совершенствования коммуникативных умений студентов, поскольку включает в себя критерии и показатели, связанные с лингвистическими и экстралингвистическими факторами. Она будет эффективно функционировать, если *восприятие* как параметр системы оценивания и этап работы с текстом представлено определением темы, выявлением основной мысли и выделением проблемы, соотношением заголовка с основным текстом, анализом идеи посредством терминосистемы и синтаксических структур, а также генеративно-обобщающим смысловым переносом знаний в новую дискурсивную среду. *Интерпретация* включает онтологический, методологический, аксиологический компоненты, сопоставление смысла заголовка и всего текста, анализ компонентов смысла, понимание идей текста, в том числе на структурно-смысловом уровне через призму совокупности авторского видения и собственных возможностей интерпретации первичного текста. Параметр *порождения* может быть обусловлен следующими компонентами: аксиологический, рефлексивный коммуникативно-прагматический. Она также представлена экспликацией основного смысла первичного текста, синтезом семантических компонентов, маркерами содержания и денотативными маркерами, генеративно-обобщающим этапом смыслового переноса знаний, проанализированных и присвоенных смыслов текста через призму субъектного восприятия вторичного текста.

Методы исследования представлены подбором и изучением специальной литературы на начальном этапе исследования, проведением аналитической и интерпретационной деятельности в ходе осмысления теоретической и дефинитивной основы работы, связанной с реализацией в образовательном процессе через наблюдение и проведение опытно-поисковой работы на теоретико-описательном (завершающем) этапе процесса.

Научная новизна представлена в создании системы оценивания научных текстов профессиональной направленности через коммуникативные процессы восприятия, интерпретации и порождения вторичных текстов, их лингвистической основы (терминологических единиц и синтаксических структур), а также с использованием данной системы в рамках образовательного процесса.

Практические результаты позволяют по-иному посмотреть на аналитическую работу с профессиональными текстами и включенными в них институциональными дискурсами, поскольку дают возможность учитывать на этапе восприятия лингвистические единицы, а в дальнейшем – на этапе интерпретации и порождения собственного текста – еще и экстралингвистические факторы в рамках коммуникативного взаимодействия и моделирования профессиональных условий в учебной деятельности.

Теоретическая основа представлена работами ученых в области лингвистики и лингводидактики. Остановимся на лингвистических исследованиях, затрагивающих *когнитивно-дискурсивную парадигму* (В.Е. Чернявская [19, с. 303–314]); *категорию текста* как наименьшую классификационно-описательную характеристику с позиции

лингвистических универсалий, представленную в работах Л.А. Миловановой [12; 13, с. 82–86], О.Н. Копытова [8, с. 150–157], В.Н. Артамонова [2, с. 123–126]. Коммуникативно-прагматические категории учебного иноязычного текста изучали О.И. Таюпова, Ф.У. Жаббарова [17, с. 98–100]. В.А. Марьянчик [11, с. 39–43] рассматривала *аксиологическую составляющую* текстов как предпосылку его оценивания в обучении работе с текстом, то есть оценочный вектор как инструментальную категорию и компонент аксиологической структуры текста.

В лингводидактическом аспекте были исследованы следующие направления: *текст как цель и как средство обучения* иностранному языку (М.В. Беляева [3, с. 16–21], Т.Н. Дорожкина [4, с. 102–105]), *текст как продукт учебно-речевой деятельности* языковой личности с точки зрения моделей для порождения речи А.Ш. Зайнетдинов [5], С.В. Ракитина [14, с. 54–63]. *Психолингвистические и психолого-педагогические особенности* работы с текстом рассматривали А.А. Леонтьев (в аспекте порождения речевого высказывания на основе текста [9], О.В. Федорова, К.В. Кулемина [18]), И.А. Зимняя дала *характеристику отдельных видов речевой деятельности*, в частности слушания и говорения [6]. *Оценкой сложности определенных видов работы с текстом* занимались А.Ю. Ивлева [7, с. 8–18], В.В. Сдобников [15] (оценка качества профессионального и учебного перевода: коммуникативно-функциональный подход). С.И. Солнышкина, А.С. Кисельников [16, с. 87–99] оценивали сложность текста на этапах его изучения, оценка уровня сформированности коммуникативных компетенций производилась А.Н. Аксеновой, Т.И. Исаковой [1, с. 34–40].

Вслед за О.И. Таюповой, Ф.У. Жаббаровой [17, с. 98–100], А.Ш. Зайнетдиновым [5], М.В. Беляевой [3, с. 16–21], определяем *коммуникативные умения* как умения, включающие в себя лингвистическую основу (лексика – терминосистема и научный синтаксис), а также речевые умения, формируемые в рамках анализа научных текстов. Коммуникативные умения более широкое явление, зависящее от условий складывающихся обстоятельственных, пространственных или иных экстралингвистических факторов. Они формируются, развиваются на основе лингвистических единиц и изучаемых речевых формул в процессе овладения иностранным (неродным) языком и его стилистическими категориями.

Критерии оценивания текстов профессиональной направленности включают следующие пункты:

1. *Восприятие* – это лингвокогнитивный процесс, который обеспечивает усвоение языкового материала, то есть устного или письменного текста посредством первичной оценки языковой формы и экспликации основного содержания текста профессиональной направленности с опорой на научную парадигму знаний, субъективное восприятие и опыт обработки сходной информации.

2. *Интерпретацию* понимаем как речемыслительную деятельность субъекта, трактующего содержание воспринятого первичного прочитанного профессионально-научного текста. Она выражается в действиях по извлечению из структурных и / или смысловых концептуально-системных элементов текста субъективно-личностного смысла как единиц спектра возможных продуцируемых значений.

3. *Порождение* считаем лингвопродуктивным процессом создания творческого речевого вторичного высказывания, основанного на эксплицированной полностью или частично семантике и переосмысленном содержании первичного текста, средствах выражения авторской интенции и спектре их контекстуально и дискурсивно возможных значений в форме ментально сгенерированного на его основе собственного вторичного текста научно-профессиональной тематики.

Каждому критерию соответствуют показатели (таб. на стр. 58).

Показатели, соответствующие критериям оценивания текстов профессиональной направленности

Восприятие		Интерпретация		Порождение	
показатель	балл*	показатель	балл*	показатель	балл*
1. Определение темы	0–1	1. Онтологический компонент: осмысление научных реалий через общенаучные, отраслевые и узкоспециальные терминологические средства	0–1	1. Аксиологический компонент: расширение границ «нового» знания через определение субъектной аспектности, включающей в себя определение достоверности и формулирование новизны и актуальности	0–1
2. Выявление основной мысли	0–1	2. Методологический компонент: выделение характерных особенностей научных реалий через представленные способы их обоснования	0–1	2. Рефлексивный компонент: проявление индивидуального субъектного стиля мышления при создании собственного текста	0–1
3. Выделение проблемы	0–1	3. Аксиологический компонент: оценка представленного «старого» знания о научных реалиях и «нового» авторского его осмысления	0–1	3. Коммуникативно-прагматический компонент: 1) перестройка и преобразование воспринимаемых и интерпретированных (осмысленных) научных реалий в индивидуальные, характерные субъекту, лингвистические единицы; 2) формулирование перспективы научного исследования	0–1
4. Соотношение заголовка с основным текстом	0–1	Заголовок и его основной смысл и смысл всего текста через анализ компонентов смысла	0–1	Экспликация основного смысла первичного текста через синтез семантических компонентов (маркеры содержания и денотативные маркеры)	0–1
5. Анализирование идеи (замысла) через терминосистему и синтаксические структуры	0–1	Понимание идей текста в том числе на структурно-смысловом уровне через призму совокупности авторского видения и собственной интерпретации текста	0–1	Перенос проанализированных и присвоенных смыслов текста через призму субъектного восприятия	0–1
6. Генеративно-обобщающий этап смыслового переноса знаний	0–1	Понимание возможностей интерпретации первичного текста и системы его смыслов	0–1	Понимание механизмов генерации вторичного текста с тождественными смыслами	0–1

*0 – показатель не представлен; 1 – показатель не представлен.

Исследование проводилось в рамках учебных занятий языкового цикла на русском и английском языках в ФГБОУ ВО «Уральский государственный горный университет» и ФГКОУ ВО «УрЮИ МВД РФ». Обучающимся для анализа предлагались тексты профессиональной направленности, ориентированные на образовательные стандарты по данным направлениям (Федеральный государственный образовательный стандарт выс-

шего образования (ФГОС ВО) по специальности 21.05.04 «Горное дело» утвержден приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 года №987; ФГОС ВО по специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность» утвержден приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 28 августа 2020 года №1131). Эти стандарты ориентируют преподавателя при выборе конкретного профессионального текста.

В качестве вывода отметим, что система оценивания текстов профессиональной направленности способствует формированию у обучающегося авторский стиль исследователя и самостоятельность в изложении собственной позиции, позволяют изучить тексты более детально с позиции лингвиста-исследователя или обучающегося, а также более эффективно разобрать содержание научных текстов профессиональной направленности.

Практическое применение предложенной системы оценивания текстов профессиональной направленности может включать не только, собственно-лингвистическую и лингводидактическую научную сферу, но и практическое применение в рамках учебного процесса. Таким образом, предлагаемая система оценивания работы с текстами профессионального характера на иностранном языке может быть использована в готовом виде, либо индивидуализирована под курс изучаемого языка с дополнением или исключением некоторых деталей в соответствии с языковым уровнем обучающихся и системой, языковой группой и прочими особенностями иностранного языка. К перспективам развития относим и возможность обновления элементов системы, их индивидуализацию, разработку сравнительного компонента для возможности сопоставлять особенности изучаемого текста на одном иностранном языке с подобными текстами на другом изучаемом языке и / или родном языке. Кроме того, могут быть уточнены сами критерии и показатели, либо выбраны тексты другого стиля и / или подстиля.

Список литературы

1. Аксенова А.Н., Исакова Т.И. Анализ уровня сформированности коммуникативных компетенций студентов бакалавриата кузбасского института ФСИН России, обучающихся по профилю «Юриспруденция» // Современная высшая школа: инновационный аспект. Т. 15. 2023. №4. С. 34–40.
2. Артамонов В.Н. Категория важности: принципы описания, место категории важности среди других функционально-семантических категорий // Поволжский педагогический поиск. 2016. №4(18). С. 123–126.
3. Беляева М.В. Текст как цель и как средство обучения иностранному языку // Иностранный язык в школе. 2009. №7. С. 16–21.
4. Дорожкина Т.Н. Текст как феномен учебно-речевой деятельности // Вестник Башкирского университета: Филология. 2006. №2. С. 102–105.
5. Зайнетдинов А.Ш. Текст как продукт учебно-речевой деятельности языковой личности с точки зрения моделей порождения речи // Языковая личность: Лингвокультурология. Лингводидактика. Лексикография. Уфа, 2001. С. 164–180.
6. Зимняя И.А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности. [Электронный ресурс] // Иностранные языки в школе. 1973. №4. URL: <https://djuv.online/file/8v5zDlz1QCYV7?ysclid=mr1spsvtpn95443653> (дата обращения: 18.02.2026).
7. Ивлева А.Ю. Оценка качества профессионального и учебного перевода: проблемы и перспективы // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. №1. С. 8–18.
8. Копытов О.Н. О фундаментальных категориях текста // Вестник ИГЛУ. 2011. С. 150–157.
9. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.

10. Логачева М.И., Рябкова Е.С. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии будущих специалистов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №1(194). С. 66–71.
11. Марьянчик В.А. Оценочный вектор как инструментальная категория и компонент аксиологической структуры текста // Политическая лингвистика. 2015. №1(51). С. 39–43.
12. Милованова Л.А. Коммуникативно-прагматические характеристики учебного иноязычного текста // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2011. №8(62). С. 82–86.
13. Милованова Л.А., Караваева А.С. Разработка средства дистанционного контроля лингводидактической компетенции в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка с использованием системы тестирования INDIGO // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №9(192). С. 110–121.
14. Ракитина С.В. Методологические аспекты изучения учебно-научного текста в начальной школе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №8(202). С. 54–63.
15. Сдобников В.В. Оценка качества перевода (коммуникативно-функциональный подход): монография. М., 2015.
16. Солнышкина С.И., Кисельников А.С. Сложность текста: этапы изучения в отечественном прикладном языкознании // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2015. №6(38). С. 87–99.
17. Таюпова О.И., Жаббарова Ф.У. Категории текста как лингвистические универсалии // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Филология. Искусствоведение. 2013. №20(311). Вып. 79. С. 98–100.
18. Федорова О.В., Кулемина К.В. Групповая беседа как форма организации учебной деятельности студентов высших учебных заведений при обучении профессиональному иностранному языку // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №6(199). С. 55–62.
19. Чернявская В.Е. Текст в когнитивно-дискурсивной парадигме. К вопросу о градуальном характере текстуальности // Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований. 2007. №1. С. 303–314.

* * *

1. Aksenova A.N., Isakova T.I. Analiz urovnya sformirovannosti kommunikativnyh kompetencij studentov bakalavriata kuzbasskogo instituta FSIN Rossii, obuchayushchihsiya po profilu «Yurisprudenciya» // Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt. T. 15. 2023. №4. S. 34–40.
2. Artamonov V.N. Kategoriya vazhnosti: principy opisaniya, mesto kategorii vazhnosti sredi drugih funkcional'no-semanticheskikh kategorij // Povolzhskij pedagogicheskij poisk. 2016. №4(18). S. 123–126.
3. Belyaeva M.V. Tekst kak cel' i kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku // Inostrannyj yazyk v shkole. 2009. №7. S. 16–21.
4. Dorozhkina T.N. Tekst kak fenomen uchebno-rechevoj deyatel'nosti // Vestnik Bashkirskogo universiteta: Filologiya. 2006. №2. S. 102–105.
5. Zajnetdinov A.Sh. Tekst kak produkt uchebno-rechevoj deyatel'nosti yazykovoj lichnosti s tochki zreniya modelej porozhdeniya rechi // Yazykovaya lichnost': Lingvokul'turologiya. Lingvodidaktika. Leksikografiya. Ufa, 2001. S. 164–180.
6. Zimnyaya I.A. Psihologicheskaya harakteristika slushaniya i govoreniya kak vidov rechevoj deyatel'nosti. [Elektronnyj resurs] // Inostrannye yazyki v shkole. 1973. №4. URL: <https://djuv.online/file/8v5zDlz1QCYV7?ysclid=mr1spsvtpn95443653> (data obrashcheniya: 18.02.2026).
7. Ivleva A.Yu. Ocenka kachestva professional'nogo i uchebnogo perevoda: problemy i perspektivy // Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznanija i pedagogiki. 2018. №1. S. 8–18.
8. Kopytov O.N. O fundamental'nyh kategoriyah teksta // Vestnik IGLU. 2011. S. 150–157.
9. Leont'ev A.A. Psiholingvisticheskie edinicy i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya. M., 1969.

10. Logacheva M.I., Ryabkova E.S. Pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'noj refleksii budushchih specialistov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №1(194). S. 66–71.
11. Mar'yanchik V.A. Ochenochnyj vektor kak instrumental'naya kategoriya i komponent aksiologicheskoy struktury teksta // Politicheskaya lingvistika. 2015. №1(51). S. 39–43.
12. Milovanova L.A. Kommunikativno-pragmaticheskie harakteristiki uchebnogo inoyazychnogo teksta // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2011. №8(62). S. 82–86.
13. Milovanova L.A., Karavaeva A.S. Razrabotka sredstva distancionnogo kontrolya lingvodidakticheskoy kompetencii v processe professional'noj podgotovki budushchih uchitelej inostrannogo yazyka s ispol'zovaniem sistemy testirovaniya INDIGO // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №9(192). S. 110–121.
14. Rakitina S.V. Metodologicheskie aspekty izucheniya uchebno-nauchnogo teksta v nachal'noj shkole // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №8(202). S. 54–63.
15. Sdobnikov V.V. Ocenka kachestva perevoda (kommunikativno-funkcional'nyj podhod): monografiya. M., 2015.
16. Solnyshkina S.I., Kisel'nikov A.S. Slozhnost' teksta: etapy izucheniya v otechestvennom prikladnom yazykoznanii // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. 2015. №6(38). S. 87–99.
17. Tayupova O.I., Zhabbarova F.U. Kategorii teksta kak lingvisticheskie universalii // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Iskuststvovedenie. 2013. №20(311). Vyp. 79. S. 98–100.
18. Fedorova O.V., Kulemina K.V. Gruppovaya beseda kak forma organizatsii uchebnoj deyatel'nosti studentov vysshih uchebnyh zavedenij pri obuchenii professional'nomu inostrannomu yazyku // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №6(199). S. 55–62.
19. Chernyavskaya V.E. Tekst v kognitivno-diskursivnoj paradigme. K voprosu o gradual'nom haraktere tekstual'nosti // Acta Linguistica Petropolitana. Trudy Instituta lingvisticheskikh issledovanij. 2007. №1. S. 303–314.



The system of evaluating the texts of professional orientation for the implementation of students' communicative skills

The system of evaluating the professional texts for the implementation of students' communicative skills is considered. The study describes the system for evaluating the scientific texts, including criteria and indicators. The criteria are understood as the communicative processes within the interaction of subjects of education, the indicators are understood as the linguistic and extralinguistic factors of communicative situations. The developed system for evaluating scientific texts, developed by the authors, is presented.

Keywords: *professionally oriented text assessment system, written and oral communication skills, assessment criteria and indicators, professionally oriented texts.*

(Статья поступила в редакцию 12.03.2026)

**А.П. УСОЛЬЦЕВ,
Т.Н. ШАМАЛО,
Б.М. ИГОШЕВ**
Екатеринбург

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В КОНТЕКСТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Рассматривается проблема использования искусственного интеллекта в обучении физике, в частности при решении учебных задач. Доказывается, что ИИ не угрожает развитию мышления, а обнажает формализм традиционной методики, где решение задач подменяет понимание физической сути. Выделены когнитивный, операциональный и личностно-смысловой аспекты понимания. Предложены конкретные пути трансформации учебных задач (методологический анализ, экспериментальные задания, критическая оценка решений ИИ, конструирование задач), позволяющие использовать дидактический потенциал физических заданий в новых условиях.



Ключевые слова: искусственный интеллект, понимание, физические задачи, методика обучения, когнитивные структуры, критическое мышление.

Одна из самых обсуждаемых сегодня проблем связана с использованием искусственного интеллекта (далее – ИИ) в образовании. Две полярные точки зрения определяются местом запятой во фразе «запретить нельзя использовать». Требование запретить ИИ (также как запретить смартфоны) в школе направлено лишь на оттягивание решения проблемы, а попытки остановить технический прогресс еще ни разу не были успешными и всегда сопровождалась негативными последствиями. Противоположная стратегия «запретить нельзя, использовать» является безальтернативной, но противники этой стратегии в качестве главного и неопровержимого, с их точки зрения, аргумента высказывают мысль, что внедрение ИИ в учебный процесс разучит детей думать, что приведет к их деградации и еще большей зависимости от техники. Не замечать эту серьезную озабоченность нельзя.

Действительно, ИИ сегодня может сделать большую часть того, чему учит школа. Это свидетельствует вовсе не о том, что ИИ стал думать как человек, это показывает, что школа учит в основном не мышлению, а алгоритмам, которые может успешно реализовать и машина. Педагогическая система обладает синергетическими свойствами, без всяких сомнений со временем справится и с этим вызовом. Сегодняшним школьникам досталось то переходное время, когда по-старому уже невозможно учить, а по-новому – непонятно как. И для сокращения этого времени и минимизации возможных негативных последствий перехода снова актуализируются ключевые вопросы методики обучения: для чего учить? чему учить? как учить?

Обсуждение этих вопросов в глобальном масштабе очень интересно и уводит в область философии, футурологии. Но мы сосредоточимся на конкретном, достаточно узком и специфичном вопросе частно-методического характера – решении физических задач. Это, с одной стороны, позволит наметить конкретные пути выхода из складывающейся ситуации в обучении физике, с другой стороны, поможет сделать обобщения, полезные и для обучения другим учебным предметам.

Физические задачи выбраны нами из-за того, что, во-первых, в методике обучения физике они являются одним из главных инструментов обучения, своего рода «методическим столпом»; во-вторых, именно они первыми приняли на себя «удар» последствий тотального распространения ИИ. Методика обучения решению задач рискует превратиться в курсы скоростного набора текста для нейросетей с нулевым приростом физического понимания мира, что вызывает в учительском сообществе беспокойство и растерянность. Таким образом формулируется проблема: каким образом использовать дидактический потенциал учебных задач по физике в условиях внедрения ИИ.

Важно понять, почему наибольшие опасения у учителей физики по поводу использования ИИ возникают относительно решения физических задач. Главную причину видим в том, что задачи из средства обучения давно превратились в гипертрофированную цель – физика в понимании большого количества учеников, их родителей, учителей [10] является средством подготовки школьников к решению задач в разного рода испытаниях (диагностические контрольные работы, ОГЭ, ЕГЭ). Это является следствием установок Министерства Просвещения РФ, которому в качестве образовательных результатов более всего интересна отчетная статистика по ЕГЭ и победам в международных олимпиадах. Но высокого результата ЕГЭ по всей стране можно достичь быстро и легко – достаточно максимально упростить задания. Однако цель нашего исследования не связана с обсуждением ЕГЭ. Это отступление сделано, чтобы показать, почему самыми активными противниками внедрения ИИ в обучение физике являются те, кто под целью физического образования понимает успешное выполнение искусственно созданных конструкций, называемых физической задачей, и те, кто в образовательном процессе акцентируется только на функциях оценки и контроля. ИИ действительно «выбивает» опору под смыслом изучения физики в таком контексте, но это можно оценивать, скорее, позитивно. Так что внедрение ИИ в область решения физических задач должно привести не к уменьшению интенсивности мыслительной деятельности обучающихся, а к ее увеличению, так как позволит сосредоточиться на действительно важных проблемах методологического характера.

Одна из таких действительно глубоких проблем связана с тем, что физические задачи используются в рамках целеполагания при изучении не природы, а науки (на практике даже не науки, а алгоритмов по решению задач), при смешении оперирования реальными объектами и мысленными моделями. На этом смещении акцентируется Ю.А. Сауров, который отмечает: «Это деформирует познавательную деятельность субъектов образования. В практике физического образования не закреплено различие понятий по статусу (смыслам), отсюда трудно формируется «правильная» с точки зрения современных образовательных целей учебная деятельность экспериментирования и моделирования» [7, с. 22].

Отсутствие различий между моделями гипертрофировано в учебном процессе именно при решении задач. Например, фраза «Футболист пнул по мячу» при анализе задачи заменяется фразой «на тело действует сила». И такая замена принимается как совершенно очевидная и не стоящая обсуждения с учениками, так как это обсуждение не приближает нас к ответу задачи, а лишь увеличивает время до его получения. При замене слова «мяч» термином «тело» произошла подмена реального объекта идеальным, в котором нам будет нужна только одна характеристика рассматриваемого объекта – масса. И хотя это абстракция, но она отражает объективно существующую реальность в виде реального объекта – мяча. Эта замена вовсе не однозначна с заменой «футболиста» «силой», потому что в этом случае реальный объект «футболист» заменяется абстрактной характеристикой – «силой», материально не существующей в природе. Сила – созданная в нашем сознании абстракция, позволяющая ха-

рактизовать взаимодействие реальных тел, этому понятию нет материальных прототипов в действительности (мяч ускорился не под действием силы, а при взаимодействии с ногой футболиста).

Методологическое понимание учеником этой замены и является одной из целей изучения данной ситуации, а не нахождение ускорения мяча при подставлении в формулу числовых значений силы и массы. ИИ может найти числовое значение ускорения не только в этой задаче, но и во множестве других, где описывается то же самое явление, но специально «запутанное» автором задачи путем введения нескольких взаимодействий, требующих для решения, как говорят школьники, «много формул» и большого количества математических преобразований. ИИ чаще всего легко «распутывает» эти ухищрения, выдает решение и конечный ответ.

Но много ли дает ученику преодоление всех этих искусственно созданных затруднений для понимания физической сути рассматриваемых в задаче физических явлений и процессов? Это полезно для формирования вычислительных навыков, составления систем уравнений и их решения и т.п., но в достижении целей понимания физической сути происходящего такая задача, наоборот, уводит в сторону, часто формируя лишь иллюзию понимания. В результате, решая подобные задачи, ученик, перемножив значения силы тока и сопротивления и получив совпавшее с ответом значение напряжения, делает вывод, что он «понял», что такое постоянный ток и закон Ома для участка цепи. В массовой практике превалирует именно такое использование задач, где после формализованной записи условия задачи учитель сразу же задает вопрос: «По какой формуле будет решать?». И именно этот учитель будет считать, что развитию мышления ученика будет препятствовать использование ИИ, а не применяемая им методика.

Возникшее кризисное положение в связи с появлением ИИ, на наш взгляд, содержит в себе потенциальные возможности сбросить исторически наросшие следствия формализации образования в виде неестественных целей; вернуться к основам изучения физики как средства *понимания* окружающей природы не только с целью прагматического использования плодов этого понимания, но и для осознания своего места в ней, очеловечивания законов природы, поиска смысла для открывающего их субъекта.

Понимание в методике обучения физике является краеугольным камнем, именно оно и было изначальной целью использования физических задач. ИИ не только позволяет вернуться к этой изначальной цели, но и избавляет от рутинных действий, освобождает время для мыслительной работы обучающегося, которая является средством развития мышления, а также представляет ценность саму по себе. При этом важно не упустить из виду, что понимание не может осуществляться беспредметно, без активной деятельности познающего, поэтому понимание алгоритма решения задачи диалектически связано с пониманием и изучаемого физического процесса, и собственных целей решающего субъекта.

Главная проблема выбора понимания в качестве образовательной цели – его многозначность, спектр которой простирается от частных вопросов изучения элементов содержания конкретных учебных предметов до философского осмысления взаимодействия человека с окружающим миром.

В контексте обучения физике ограничимся тремя аспектами: когнитивным, операциональным и личностно-смысловым. Эти аспекты вполне коррелируют по смыслу с предметными, метапредметными и личностными результатами освоения основной образовательной программы в формулировке действующих в среднем общем образовании Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС СОО); включают их в себя, но при этом не сопоставляются однозначно (так, предметные образовательные результаты относятся не только к когнитивному аспекту, но и к остальным). Рассмотрим эти аспекты.

В когнитивном аспекте изучения физики пониманием можно считать наличие в сознании ученика ментальных моделей (понятий и величин), адекватно характеризующих изучаемое явление и границы их применимости.

Описаний процесса понимания и его характеристик существует много. В качестве примера приведем версию, предложенную И.Г. Кулешовой, как структурированную, полную, подходящую под специфику учебного предмета физики. Исследователь выделила четыре фазы понимания (актуализации личностного опыта и мотивации, узнавания и воспроизведения новой информации, генетического понимания, структурного понимания) и дала описание характеристик (глубины, полноты, отчетливости, обоснованности) каждой из этих фаз [4, с. 103]. Если обучающийся в процессе формирования физического понятия пережил все фазы понимания, характеризующиеся достаточной глубиной, полнотой, отчетливостью и обоснованностью, можем сказать, что он «понимает». В конечном итоге у ученика формируются когнитивно-репрезентативные структуры, объединяющие связями все изучаемые ментальные модели и явления окружающего мира между собой. Эти структуры являются теми «окнами» сознания в окружающий мир, которые позволяют не только «смотреть», но и «видеть». Мы полностью согласны с Т.Н. Гнитецкой, которая отмечает, что внешний сигнал можно считать понятным учеником, если он встраивается в имеющиеся у него интеллектуальные структуры, усложняет их, создавая новые элементы и / или связи [2]. Например, понимание закона Всемирного тяготения включает не только воспроизведение формулы и формулировки, но и автоматическое «включение» этого знания в процесс осмысления и критической оценки информации из СМИ, художественных фильмов, связанных с космическими спутниками, планетами, полетами и т.п.

Ю.А. Сауров перечисляет физический материал, в котором следует искать смысл, приводит основные различия и определения – те элементы, которые максимально увеличивают интеллектуальные структуры за счет установления всеобщих связей: различие физических областей на микромир, макромир и мегамир; различие физической реальности в виде объектов и явлений и их модельных описаний; онтологические и гносеологические физические понятия; теоретические и эмпирические методы исследования; различие границ применимости всех знаний; физические и математические объекты, различие фундаментальных физических теорий и картин мира [6, с. 56].

«Надо смелее строить и использовать физические задачи с методологическим содержанием. Помимо собственно физического содержания за ними стоит современное миропонимание» [7, с. 24]. Эти структуры в итоге определяют мировоззрение, которое в тексте ФГОС СОО описано как «сформированность представлений о роли и месте физики и астрономии в современной научной картине мира»*. Мировоззрение «вырастает» из предметных результатов, качественно преобразуется в метапредметные результаты, а затем становится «каркасом», определяющим личностные качества ученика, его жизненную позицию, как точно отмечает А.В. Хуторской: «Метапредметность характеризует выход за предметы, но не уход от них. Метапредмет – это то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корневой связи с ними. Отсюда следует, что метапредметная деятельность не может быть отделена от предметной деятельности, находится в ее основе» [3, с. 3–10].

Операциональный аспект понимания мы связываем с осмысленностью учеником изучаемых им алгоритмов. В этом контексте понимание – это не умение действовать по извне заданному алгоритму; а это характеристика деятельности, в которой обучающийся ясно представляет цель, план действий, возможные затруднения и способы их пре-

* Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. [Электронный ресурс]. URL: https://siu.ranepa.ru/sveden/eduStandarts/soo/FGOS_SOO_s_12.02.2025.pdf?utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru (дата обращения: 12.04.2026).

одоления. Даже если в этой деятельности он использует уже готовые обобщенные шаблоны – алгоритмы, он знает, почему выбрал именно этот алгоритм, при каких обстоятельствах этот алгоритм надо видоизменять. Во ФГОС СОО можем найти множество таких алгоритмов: методы научного познания (связанные с измерениями физических величин, выявлением их зависимости друг от друга, выводами, интерпретацией результатов и т.п.), умения распознавать физические явления (процессы) и объяснять их на основе изученных законов, решение расчетных задач с явно заданной физической моделью, критическая оценка информации, поступающей из различных источников и пр.

Обратим внимание, что решение расчетных задач перечисляется среди прочих и никак отдельно не акцентируется; задачи, требующие измерения физических величин и критической оценки информации, ничуть не менее значимы. Понимание алгоритмов учеником, их обобщение на другие предметы и на любую свою деятельность можно считать метапредметным результатом. Понимание можно считать констатацией перехода внешней предметной деятельности во внутренний умственный план – интериоризацию [1].

Если ИИ возьмет на себя рутинные операции по математическим преобразованиям и расчетам, то это нисколько не помешает пониманию задачи и ее решения учеником при условии, если ученик знает принципы всех сделанных машиной преобразований и сам может их осуществить. Мы научились перемножать числа «столбиком», понимаем, почему это делается именно так, поэтому спокойно «делегируем» такую работу калькулятору. При этом никто не тревожится, что это негативно влияет на развитие наших умственных способностей. Понимая закон сохранения энергии, умея писать уравнение теплового баланса для конкретной ситуации, мы можем в условии задачи, предлагаемой для решения ИИ, менять соотношение масс льда и падающей в него свинцовой детали, также их начальных температур, а затем изучать и критически оценивать рассчитанное ИИ установившееся значение температуры.

Операциональный аспект использования ИИ невозможно рассматривать в отрыве от деятельности, одним из главных признаков которой является ее предметность, характеризующуюся направленностью на получение конечного результата, лично значимого для обучающегося. Таким образом, понимание в учебной деятельности ребенка приобретает *лично-смысловое значение*: ребенок осознает и может формулировать причины, по которым он решает эту задачу, ее личную значимость (мне надо подготовиться к ЕГЭ, я хочу понять, мне важен конечный результат, мне интересен сам процесс решения и пр.). Решение задачи вызывает положительные эмоции: процесс – удовольствие, а получение ответа – удовлетворение и радость. «Предметная деятельность своим продуктам имеет не только преобразованный объект, но и психическое отражение процесса его преобразования – его образ как внутреннюю деятельность, ориентирующую субъекта в освоении объектов внешнего мира и организации своей жизни» [5, с. 45].

Включение физического знания, полученного в процессе решения задачи, в картину мира учащегося как инструмента объяснения реальности формирует его мировоззрение, которое решающим образом влияет на его субъектность (самостоятельность), проявляющуюся и формирующуюся в пространстве возможных выборов из множества альтернатив [9]. ИИ количество таких альтернатив увеличивает, предоставляя весь спектр возможностей: от традиционного решения задачи без использования нейросетей до «экспериментирования» с промтами и исследования возможных задачных ситуаций.

Кроме того, включение в физические задачи контекста не физического характера, который связан с историей, литературой, имеющих воспитательный подтекст, позволяет обсуждать вопросы, в которых физические знания приобретают гуманитарную ценность. Например, задача, в которой спрашивается, сколько блокадных пачек получает-ся из муки, привезенной на «полуторке» по дороге жизни Ладожского озера, позволяет

обсудить вопрос «Зачем водители рисковали своими жизнями?», представить лишения, которые испытывали жители блокадного Ленинграда.

Известная таксономия Блума обретает новую иерархию, где вершиной становится не синтез (ИИ синтезирует лучше человека), а понимание как объективной ситуации, представленной в задаче, так и субъективной ее значимости для решателя. Учитель физики из тренера по быстрому и точному воспроизведению алгоритмов превращается в наставника в понимании возможностей и границ физического знания, субъективной значимости для ученика. ИИ в этом случае становится необходимым инструментом, а не средством полной подмены человека машиной.

Таким образом, с учетом выделенных нами когнитивного, операционального и личностно-смыслового аспектов можно указать некоторые возможные пути использования физических задач в обучении физике при условии применения ИИ:

1. Концентрация на методологической составляющей задачи. Исследование задачной ситуации, выделение ключевой ситуации, связанной с описываемым физическим явлением или объектом, используемых моделей; установление границ их применимости, новых связей в когнитивно-репрезентативных структурах мышления ученика.

2. Экспериментальные задачи. Сравнение полученных экспериментальных данных с теоретическими расчетами, определение погрешностей.

3. Разбор и критическая оценка решения задачи, предложенного ИИ. Изучение «стратегии» решения. Создание текстов задач и промтов, «запутывающих» ИИ с последующим анализом допущенных им ошибок.

4. Конструирование собственных задач. «Экспериментирование» по изменению условия задачи и изучение полученных ИИ ответов с целью более глубокого понимания учебного материала.

5. Использование контекстных задач, имеющих мировоззренческое, воспитательное значение. Выявление и акцентирование внимания в содержании задачи на гуманитарной ее составляющей, личностной значимости деятельности по решению задачи для ученика.

Перечень этих путей не можем назвать полным и исчерпывающим. Они показывают новые возможности для реализации дидактического потенциала физических задач и опровергают утверждение, что ИИ «убивает» физические задачи как средство обучения. При этом решающим «триггером» становится мотивация обучающихся к учебной деятельности: ИИ позволяет глубже изучить предмет или избавиться от выполнения задания. Это очевидно относится не только к обучению физике, но и любому учебному предмету, где ИИ тоже осуществляет активную «экспансию».

Формирование алгоритмических умений по преобразованию формул, математических расчетов является необходимым, но только на начальном этапе обучения решению физических задач. Затем открывается возможность «пропускать» эти освоенные алгоритмы с помощью ИИ. Таким образом, «понимание» в современном обучении физике смещается от операционального умения (решать по алгоритму) к рефлексивно-критическому разбору представленной в задаче ситуации выявления ее методологической составляющей, «экспериментирования» с условиями задачи, конструирования собственных задач, соответствующих потребностям создающего их субъекта и общим образовательным задачам.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
2. Гнитецкая Т.Н., Анкудинов И.И. Влияние предметных связей на когнитивную эффективность изучения физики // Вестник Томского государственного университета. 2022. №477. С. 178–190.

3. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. №2. С. 3–10.
4. Кулешова И.Г., Кисельников И.В., Брейтигам Э.К. Содержание фаз понимания учебного материала // Science for Education Today. 2019. Т. 9. №5. С. 97–109.
5. Решетова З.А. Психика и деятельность. Психический механизм усвоения // Национальный психологический журнал. 2017. №3(27). С. 40–55.
6. Сауров Ю.А. Вопросы методологии и содержание физического смысла в обучении // Учебная физика. 2018. №2. С. 47–63.
7. Сауров Ю.А. Физика в школе и вузе: стратегия развития образования // Сибирский учитель. 2024. №2(153). С. 20–25.
8. Усольцев А.П., Мерзлякова О.П., Игошев Б.М. Самостоятельность как проявление субъектности ученика в саморегуляции учебной деятельности // Образование и наука. 2025. Т. 27. №5. С. 91–110.
9. Яковчук И.Е. Актуальные проблемы и перспективы преподавания физики в школе // Кубанская школа. 2024. №1(73). С. 139–143.

* * *

1. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1991.
2. Gniteckaya T.N., Ankudinov I.I. Vliyanie predmetnyh svyazey na kognitivnyuyu effektivnost' izucheniya fiziki // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. №477. S. 178–190.
3. Kraevskij V.V., Hutorskoj A.V. Predmetnoe i obshchepredmetnoe v obrazovatel'nyh standartah // Pedagogika. 2003. №2. S. 3–10.
4. Kuleshova I.G., Kisel'nikov I.V., Brejtagam E.K. Soderzhanie faz ponimaniya uchebnogo materiala // Science for Education Today. 2019. Т. 9. №5. S. 97–109.
5. Reshetova Z.A. Psihika i deyatel'nost'. Psihicheskij mekhanizm usvoeniya // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2017. №3(27). S. 40–55.
6. Saurov Yu.A. Voprosy metodologii i sodержanie fizicheskogo smysla v obuchenii // Uchebnaya fizika. 2018. №2. S. 47–63.
7. Saurov Yu.A. Fizika v shkole i vuze: strategiya razvitiya obrazovaniya // Sibirskij uchitel'. 2024. №2(153). S. 20–25.
8. Usol'cev A.P., Merzlyakova O.P., Igoshev B.M. Samostoyatel'nost' kak proyavlenie sub'ektnosti uchenika v samoregulyacii uchebnoj deyatel'nosti // Obrazovanie i nauka. 2025. Т. 27. №5. S. 91–110.
9. Yakovchuk I.E. Aktual'nye problemy i perspektivy prepodavaniya fiziki v shkole // Kubanskaya shkola. 2024. №1(73). S. 139–143.



The didactic potential of Physics tasks in the context of use of artificial intelligence

The issue of use of artificial intelligence while teaching Physics, in particular while solving educational tasks, is considered. It is substantiated that artificial intelligence doesn't threaten the development of thinking and uncovers the formalism of traditional methodology, where the tasks' solution changes the comprehension of Physics' essence. The cognitive, operational and personal-semantic aspects of comprehension are discovered. There are suggested the concrete ways of transformation of educational tasks (methodological analysis, experimental tasks, critical assessment of solutions of artificial intelligence and tasks' designing), allowing to use the didactic potential of Physics tasks in new conditions.

Keywords: *artificial intelligence, comprehension, Physics tasks, teaching methods, cognitive structures, critical way of thinking.*

(Статья поступила в редакцию 27.05.2026)

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

**ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ЛИЧНОСТНО
ЗНАЧИМЫХ СМЫСЛОВ УЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ**

Рассматривается актуальная проблема поддержания внутренней учебной мотивации у младших школьников в процессе перехода от дошкольного обучения к школьному. Ключевым педагогическим средством реализации успешного вхождения в систему школы без снижения мотивационного компонента видится целенаправленное формирование математической грамотности, которая является не только предметным результатом, но и ресурсом личностного развития на начальном этапе обучения. Обосновывается продуктивная взаимосвязь между решением контекстных математических задач и актуализацией личностных смыслов учения. Разработанная структурная модель формирования мотивационной сферы в процессе работы над математической грамотностью позволяет наглядно представить взаимовлияние и взаимообусловленность ее компонентов.



Ключевые слова: внутренняя учебная мотивация, личностный смысл учения, математическая грамотность, младшие школьники, функциональная грамотность, смыслообразование, контекстные задачи, начальное общее образование.

На современном этапе развития системы начального общего образования в Российской Федерации наблюдается переход от «знаниевой» парадигмы к компетентностной, которая уже прочно закрепилась на более старших этапах обучения в школе, колледжах и вузах. В Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования (далее – ФГОС НОО) в качестве приоритетных направлений обозначается формирование личностно значимых результатов учения, мотивации к обучению и познанию, развитие смыслообразования [6], то есть понимания смысла освоения учебного материала для самого себя. Однако в реальной практике наблюдается устойчивое противоречие данным целевым установкам, к 3–4 классу у значительного количества обучающихся познавательный интерес снижается, а обучение строится на внешней мотивации или обретает принудительный характер, где типичными являются такие установки: «учусь, потому что надо», «ради оценок» и поощрений. Математика является одним из сложных предметов для младших школьников, требующих особого старания и концентрации внимания. Проблема формирования внутренней мотивации является актуальной и требующей целенаправленной методической работы педагога.

Необходимо отметить, что внутренние мотивы и личностные смыслы не возникают спонтанно, они требуют создания специально организованной образовательной среды, в рамках которой ребенок сможет получить и «прожить» опыт субъектной значимости содержания обучения. В современной методике обучения математике в началь-

ной школе отмечается кардинальный переход от формально-вычислительного подхода, предполагающего традиционное «знание» предмета, к использованию широкого потенциала математической грамотности, ориентированной на применение усвоенного материала в жизненных ситуациях, переводя математическое действие в осмысленную цель для учащегося.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование, описание механизмов и содержания процесса формирования внутренней учебной мотивации и личностного смысла учения у младших школьников в ходе систематической работы над развитием математической грамотности.

В рамках исследования был реализован комплекс теоретических и практических задач, таких как проведение теоретического анализа понятий «внутренняя учебная мотивация», «личностный смысл учения», «математическая грамотность» с учетом психолого-возрастных особенностей контингента учащихся; определение дидактических условий для параллельного развития математической грамотности и внутренних учебных мотивов. Кроме того, была разработана структурная модель трансформации внешнего учебного действия в компонент внутренней мотивации посредством решения контекстных задач, а также показатели и критерии уровня сформированности внутренней мотивации в отношении собственной математической грамотности для младших школьников.

В ходе исследования впервые была обоснована двусторонняя взаимосвязь мотивации и математической грамотности, где не только мотивация является ресурсом для формирования математической грамотности, но и последняя имеет значительный учебный потенциал для порождения личностных смыслов учения. Была предложена классификация контекстных задач по типу личностного смысла (прагматический, коммуникативный, самооценочный, игровой), которая способствует раскрытию механизма «смыслового сдвига» от внешней цели к внутреннему мотиву в процессе решения контекстных математических задач у детей 7–10 лет.

Теоретическая значимость исследования состоит во вкладе в разработку фундаментальных основ теории учебной мотивации и теории деятельности, а также в уточнении понятия «математическая грамотность младшего школьника» как интегративного качества личности, состоящего из когнитивного, операционального и мотивационно-ценностного компонентов; в расширении представления о смыслообразовании посредством демонстрации потенциала «взрослых» жизненных контекстов (покупки, бюджет, планирование) как источника личностного смысла для младших школьников 8–9 лет.

Практическая значимость исследования обусловлена разработанным в ходе исследования банком контекстных задач с методическими комментариями и рефлексивной оценкой, что определяет возможность непосредственного внедрения предложенных ситуаций в процесс обучения на уроках математики в младшей школе. Представленная в работе диагностическая карта может быть использована педагогом для отслеживания уровня математической грамотности и динамики внутренней мотивации каждого ученика. Результаты исследования могут стать материалом для проектирования рабочих программ по математике в младших классах в рамках обновленных ФГОС НОО и быть включены в содержание программ повышения квалификации учителей.

Внутренняя учебная мотивация и личностный смысл учения младшего школьника

В отечественной психологии (Л.И. Божович, А.К. Маркова, В.Э. Мильман [1; 5]) учебная мотивация рассматривается как система познавательных, социальных, достиженческих, внешних и иных побуждений, причем ключевым компонентом для развития личности является внутренняя мотивация как собственный интерес к процессу познания как таковому. В младшем школьном возрасте внутренняя мотивация характери-

зуется нестабильностью, поскольку содержание учебного материала часто не соответствует жизненному опыту ребенка. Личностный смысл учения [4] – «знание ради знания» – возникает только тогда, когда цель действия (решение примера / задачи) соединяется с широким мотивом, таким как быть полезным в семье, понять явление действительности, не быть обманутым при расчетах. При отсутствии личной заинтересованности обучение является формальным, мотивация – внешней, что может быть причиной низкой эффективности учебной деятельности.

Согласно определению Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (далее – PISA) [7], математическая грамотность – способность человека формулировать, применять и интерпретировать математику в различных контекстах. Компонентами данного феномена в начальной школе являются умение находить «математику» в реальных жизненных ситуациях, выполнять расчеты в рамках учебной программы, интерпретировать результат и оценивать достоверность полученного ответа.

Контекстная задача – задание, максимально приближенное к реальным жизненным ситуациям, в отличие от традиционной учебной задачи, ориентированной на формальные вычисления. Внеучебная ситуация (покупка, приготовление пищи, поездка) создает своеобразный «мостик» между абстрактным знанием и личным опытом ученика, решая задачу, дети привыкают проводить математический анализ собственной деятельности. Ученик начинает осознавать необходимость математического знания для успешного выполнения привычных действий: запускается механизм формирования внутренней мотивации через математическую грамотность [3]. Традиционные формулировки заданий («вычисли 5×4 ») ориентируют на учебную цель: получить правильный ответ, где мотив – оценка либо избегание наказания, то есть мотивация к выполнению задания – внешняя. В то время как контекстная задача («Мама дала мне 20 рублей на 4 пирожка по 5 рублей. Хватит ли?») меняет структуру действия: цель «получить правильный ответ, вычислить» сохраняется, но мотив становится личностно значимым (нужно «не ошибиться в реальной жизни, купить пирожки, помочь маме»). Сдвиг мотива на цель [4] кардинально изменяет процесс усвоения знаний, превращая математическую операцию в самостоятельную деятельность, наделенную практическим смыслом. Систематическое решение подобных задач формирует устойчивую внутреннюю мотивацию у младших школьников, математика превращается из сложного, монотонного вычисления в инструмент решения личностно значимых проблем.

С целью теоретического обоснования и описания практической составляющей процесса развития математической грамотности как средства формирования внутренней учебной мотивации у младших школьников было проведено исследование. Его методологическую основу составили системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), принципы развивающего обучения (Л.В. Занков, В.В. Давыдов), теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), концепция функциональной грамотности (Г.С. Ковалева, О.Б. Логинова).

Комплекс методов исследования включает теоретические методы (системный анализ психолого-педагогической и методической литературы, категоризация, педагогическое моделирование [8; 9]); эмпирические (педагогическое наблюдение, анализ продуктов деятельности – выполненных решений контекстных задач, анкетирование); статистические (качественный и количественный анализ результатов).

Теоретическая модель формирования внутренней мотивации через математическую грамотность

На основании анализа психолого-педагогической литературы и собственных исследований была разработана структурно-динамическая модель, центральной идеей которой является признание контекстной математической задачи не просто дидактиче-

ским средством, а пусковым механизмом «смыслового сдвига» (по А.Н. Леонтьеву), превращающего внешнее учебное требование во внутренний мотив.

Модель включает четыре взаимосвязанных блока, отражающих авторскую позицию о неразрывном единстве когнитивного, операционального и мотивационно-ценностного компонентов математической грамотности:

1. Целевой блок: образ желаемого результата – формирование у младшего школьника устойчивой внутренней учебной мотивации как интегративного качества, проявляющегося в инициативном и осмысленном применении математических знаний в реальной жизни, а не просто в выполнении учебных заданий.

2. Содержательно-деятельностный блок: инструментарий модели – система контекстных задач, классифицированных нами не по математическому содержанию, а по типу порождаемого личностного смысла. Это и есть ядро нашей авторской позиции: именно тип смысла определяет, какой мотивационный канал будет активирован у ребенка 7–10 лет. Выделяем четыре типа таких задач (таб. 1).

Таблица 1

Классификация контекстных задач как инструмента «запуска» личностного смысла

Тип порождаемого смысла	Содержание работы (пример задачи)	Активируемый внутренний мотив
Прагматический	«Хватит ли 20 рублей на 4 пирожка по 5 рублей?»	«Я хочу быть успешным и самостоятельным в реальном мире»
Коммуникативный	«Рассчитайте, хватит ли семье бюджета на поездку, если...»	«Я хочу договариваться и быть полезным в совместном деле»
Самооценочный	«Выбери самый дешевый способ покупки и докажи, что он лучший»	«Я способен принимать верные решения и могу это обосновать»
Игровой / проектный	«Разгадай математический квест, чтобы найти потерянное послание»	«Познавать и решать сложное – это азартно и интересно»

Систематическое предъявление образовательных ситуаций каждого типа в процессе обучения математике в течение всего учебного года приводит к постепенной трансформации внешних требований во внутренние мотивы учения. Это можно рассмотреть на уровне отдельного ученика.

3. Процессуально-трансформационный блок: механизм работы модели. Данный блок описывает, как именно решение задачи из таблицы 1 запускает формирование внутренней мотивации. Выделяем три последовательных этапа, через которые проходит ученик при систематической работе:

Этап 1. Встреча личного опыта с математическим знанием. Ученик сталкивается с жизненной ситуацией, которая для него эмоционально окрашена (поход в магазин, помощь маме). Цель («решить, хватит ли денег») лично значима.

Этап 2. Осознанное математическое действие. Для достижения лично значимой цели ребенку требуется выполнить учебное математическое действие (умножение, сложение). Происходит «сдвиг мотива на цель»: вычислительная операция впервые обретает для ученика практический смысл, переставая быть самоцелью.

Этап 3. Присвоение смысла и интеграция в «образ Я». Через рефлексия («У меня получилось!», «Теперь я могу сам посчитать сдачу») у ученика формируется обобщенный вывод: «Математика – это суперсила, которая помогает мне в жизни». Именно этот вывод и становится устойчивым компонентом внутренней мотивации.

4. Рефлексивно-оценочный блок: показатели и критерии сформированности. Данный блок позволяет зафиксировать результативность модели. В отличие от традиционной оценки математических навыков наша модель прогнозирует появление личностных эффектов, которые могут быть измерены с помощью специально разработанных критериев (подробно представлены далее).

Таким образом, представленная модель является не линейной последовательностью шагов, а циклической системой. Получая опыт «проживания» разных типов личностного смысла на этапах 2 и 3, ученик возвращается в содержательно-деятельностный блок уже с обновленной, усиленной мотивацией для решения новых, более сложных задач, что и обеспечивает непрерывное развитие его внутренней мотивации и математической грамотности как интегративного личностного качества.

Дидактические условия реализации модели формирования внутренней мотивации через математическую грамотность

Для обеспечения эффективности развития математической грамотности и формирования внутренней мотивации у младших школьников необходимо соблюдение дидактических условий (таб. 2).

Таблица 2

Дидактические условия для обеспечения эффективности развития математической грамотности и формирования внутренней мотивации у младших школьников

Педагогическое условие	Описание	Рефлексия
1. Субъектная позиция ученика	Ребенок должен не только решить задачу, но и оценить значимость ситуации для самого себя	Обсуждение: «А было ли у тебя такое?»
2. Открытый результат	Контекстная задача не имеет единственного «учебного» ответа – возможны разные способы решения и разные интерпретации	Обсуждение личных результатов: «Какой ответ у тебя? Как ты выполнил это задание?»
3. Рефлексия смысла	Обязательно проводится обсуждение процесса выполнения задания и результата после решения задачи	Обсуждение: «Почему это задание может пригодиться тебе лично? Где ты уже сталкивался с подобным?»
4. Постепенное усложнение контекста	От повседневных бытовых ситуаций (семья, магазин) к более широким темам (экология, городское хозяйство)	Обсуждение: «Что ты думаешь об этом? Как решается этот вопрос в твоей семье? Что происходит в мире?»

На основании предложенной модели можно прогнозировать положительные изменения в развитии компонентов мотивационной сферы младших школьников:

- повышение внутренней познавательной мотивации (желание решать практические задачи);

- наличие личностно окрашенных высказываний о математике («я люблю математику, потому что она помогает мне в магазине», «математика – это суперсила»);
- снижение уровня тревожности при выполнении контрольных и проверочных работ (математика больше не воспринимается как формальный набор правил).

Критерии сформированности внутренней мотивации у младших школьников

Критериями сформированности внутренней мотивации у младших школьников являются следующие:

- инициативность ребенка на занятиях, желание решать дополнительные контекстные задачи;
- перенос реальных ситуаций на математический язык в неучебной деятельности (например, в игре);
- положительное эмоциональное отношение к математическим занятиям.

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что развитие математической грамотности и формирование внутренней учебной мотивации у младших школьников являются взаимно обусловленными процессами, оказывающими благоприятное влияние друг на друга. Математическая грамотность как исключительно когнитивный результат не может быть рассмотрена в отрыве от стремления ученика овладеть ею, поэтому в начальной школе в систему обучения математике должна быть включена целенаправленная работа над формированием личностных смыслов обучения посредством решения контекстных задач, имеющих непосредственную связь с реальной практической деятельностью обучающихся. Каждый тип жизненной ситуации, отраженный в модели (прагматический, коммуникативный, самооценочный, игровой), актуализирует конкретный аспект личностного смысла учения. В совокупности они создают устойчивую структуру внутренней мотивации к обучению, которая останется с учеником и по завершении начальной школы.

Перспективным видится дальнейшая количественная и качественная проверка представленной модели в реальных образовательных процессах, а также разработка детальной методики формирования математической грамотности на базе программ ФГОС НОО, ориентированной на личностное развитие младшего школьника.

Список литературы

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. М.; Воронеж, 2001.
2. Веракса А.Н., Веракса Н.Е., Ощепкова Е.С., Плотникова В.А. Взаимосвязь позиции ребенка в образовательной ситуации и развития связной речи // Культурно-историческая психология. 2025. Т. 21. №1. С. 42–54.
3. Ковалева Г.С., Колачев Н.И. Функциональность проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся». 2023. Т. 2. №1(90). С. 9–32.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1983.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М., 1983.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 г. №373 (в ред. от 11 декабря 2020 г.). [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/75cb08fb7d6b269e9ecb078bd541567b/> (адат обращения: 12.03.2026).
7. Федеральный институт оценки качества образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fioco.ru/pisa> (дата обращения: 15.03.2026).
8. Lesh R.A., Doerr H.M. Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching. Mahwah, NJ, 2003. P. 3–33.

9. Zbiek R.M., Conner A. Beyond motivation: Exploring mathematical modeling as a context for deepening students' understandings of curricular mathematics // Educational Studies in Mathematics. 2006. №63(1). P. 89–112.

* * *

1. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti: izbrannye psichologicheskie trudy. M.; Voronezh, 2001.

2. Veraksa A.N., Veraksa N.E., Oshchepkova E.S., Plotnikova V.A. Vzaimosvyaz' pozicii rebenka v obrazovatel'noj situacii i razvitiya svyaznoj rechi // Kul'turno-istoricheskaya psichologiya. 2025. T. 21. №1. S. 42–54.

3. Kovaleva G.S., Kolachev N.I. Funkcional'nost' proekta «Monitoring formirovaniya funkcional'noj gramotnosti obuchayushchihsya». 2023. T. 2. №1(90). S. 9–32.

4. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1983.

5. Markova A.K. Formirovanie motivacii ucheniya v shkol'nom vozraste: posobie dlya uchitelya. M., 1983.

6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya: utv. prikazom Minobrnauki RF ot 6 oktyabrya 2009 g. №373 (v red. ot 11 dekabrya 2020 g.). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/75cb08fb7d6b269e9ecb078bd541567b/> (adat obrashcheniya: 12.03.2026).

7. Federal'nyj institut ocenki kachestva obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.fioco.ru/pisa> (data obrashcheniya: 15.03.2026).



Formation of internal educational motivation and personally significant meanings of learning of primary school children in the process of developing mathematical literacy

The urgent issue of supporting the internal educational motivation of younger schoolchildren in the process of changing from the preschool to school education is considered. The purposeful development of mathematical literacy, that is considered not only as the subject result, but also as the resource of personal development at the primary stage of education, is the key pedagogical means of implementation of successful start of school without reducing the motivational component. There is substantiated the productive interrelation between the solution of contextual mathematical tasks and the actualization of personal learning senses. The developed structural model of formation of motivational sphere in the process of work with mathematical literacy allows to visualize the interinfluence and interdependence of its components.

Keywords: *internal educational motivation, personal meaning of learning, mathematical literacy, younger schoolchildren, functional literacy, meaning-making, contextual tasks, primary general education.*

(Статья поступила в редакцию 12.05.2026)

**КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Рассматривается коррекция агрессивного поведения дошкольников средствами изобразительной деятельности в условиях детского сада. На основе анализа отечественных и зарубежных источников раскрыты природа и особенности детской агрессии. Обоснована эффективность применения изобразительной деятельности в ДОО, описаны этапы коррекционной работы. Сделан вывод о результативности использования изобразительной деятельности как инструмента снижения агрессивности у детей.



Ключевые слова: агрессия, дошкольный возраст, изобразительная деятельность, коррекция, дошкольная образовательная организация.

Согласно современным исследованиям, в настоящее время наблюдается тенденция к увеличению проявлений агрессивного поведения у дошкольников. Данный феномен связывают с изменением условий воспитания и воздействием внешних стрессовых факторов [11]. Несмотря на это дошкольный возраст, по мнению ряда ученых (З. Фрейд, Л. Берковиц, А. Бандура, Е.О. Смирнова, Н.М. Платонова, Л.Д. Лебедева и др.), является сензитивным для формирования у ребенка конструктивных форм поведения взамен агрессивных. Исследования как отечественной, так и зарубежной литературы, говорят о том, что агрессия представляет собой сложное явление, требующее комплексного подхода к ее изучению и коррекции. В центре внимания ученых находится вопрос понимания природы агрессивного поведения.

Так, Л.С. Выготский связывал проявления агрессивного поведения ребенка с процессом формирования высших психических функций и социализации личности [4]. По мнению Е.О. Смирновой особое внимание следует уделять специфике проявления агрессии у дошкольников, отмечая ее тесную связь с фрустрацией [10].

В зарубежной психологии работы А. Бандуры, Л. Берковиц и З. Фрейда занимают особое место в изучении феномена агрессии. А. Бандура разработал социально-когнитивную теорию, согласно которой агрессивное поведение формируется через наблюдение и подражание [1]. Говоря об агрессии, З. Фрейд рассматривает ее как результат внутреннего конфликта между инстинктами и требованиями социальной среды [12]. С точки зрения Л. Берковиц, агрессия – это не просто инстинктивное или выученное поведение, а комплексная реакция, обусловленная сочетанием ситуационных факторов. Они могут носить как биологический, так и социально-психологический характер [2].

Несмотря на различия во взглядах о причинах появления агрессии, отечественные и зарубежные ученые едины в определении основных факторов, влияющих на ее уровень у ребенка. К ним относятся следующие:

- особенности взаимоотношений со значимыми взрослыми и сверстниками;
- неразвитость социальной, волевой и эмоциональной саморегуляции;
- состояние семейного микроклимата.

Существенное влияние на формирование агрессивного поведения у детей оказывает социальная среда сверстников. Влияние детского коллектива может быть как деструктивным, усиливая проявления агрессии, так и конструктивным, способствующим

уменьшению. Ученые подтверждают, что дети, часто вступающие в конфликты в группе, испытывают трудности в установлении дружеских связей и склонны к социальной изоляции.

Также одним из центральных психологических факторов агрессивного поведения является недостаточная развитость эмоционального интеллекта и низкий уровень саморегуляции. Дети, которые не способны осознавать и контролировать свои эмоции, чаще демонстрируют агрессивное поведение в ответ на фрустрацию или стрессы [7].

Исследования показывают, что дисфункция семейных отношений является одним из ключевых факторов, провоцирующих агрессивное поведение детей [4].

На основе проведенного анализа работ отечественных и зарубежных авторов выделили основные формы агрессии у дошкольников: физическую, вербальную, инструментальную и эмоциональную. Каждая из них имеет свои особенности проявления (таб. 1) [2].

В связи с этим актуальным остается вопрос о необходимости своевременной диагностики, профилактики и коррекции отклонений в поведении ребенка. Для выявления исходного уровня агрессии у детей 6–7 лет в количестве 60 человек нами были использованы следующие диагностики:

1. Методика «Кактус» (М.А. Панфилова).
2. Методика «Ребенок глазами взрослого» (А. Романов).
3. Экспресс-анкета «Признаки агрессивности» (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко).
4. Наблюдение за поведением ребенка.

Диагностики проводились подгруппами, поэтапно.

Результаты показали, что 33,3% испытуемых обладают высокой степенью агрессии, умеренным – 26,7%, еще 40% практически не прибегают к агрессивным способам взаимодействия с окружающими.

Выводы, полученные в ходе первого этапа эксперимента, позволили нам отметить, что даже дети с умеренным и низким уровнем агрессии способны к ее ситуативному проявлению (в рисунках, разрешении межличностных конфликтов). Л.Д. Лебедева объясняет это спецификой возрастного периода, когда «дети активно осваивают социальные роли и испытывают эмоциональную нестабильность, а агрессия может всплыть».

Таблица 1

Основные формы агрессии у дошкольников

Форма агрессии	Проявления	Особенности
Физическая	Удары, толчки, драки	Характерна для младших дошкольников
Вербальная	Крики, оскорбления, угрозы	Наблюдается у детей старшего дошкольного возраста
Инструментальная	Манипуляции, обман	Связана с достижением целей, чаще встречается у лидеров
Эмоциональная	Негативные всплески эмоций	Связана с низким уровнем эмоциональной регуляции

хивать в ситуации мгновенной фрустрации или при дефиците навыков саморегуляции» [7, с. 149].

Обращение к современным исследованиям (Л.Д. Лебедевой, С.В. Пфау, С.В. Чунаковой, Е.К. Лютовой, Ю.Ю. Смольниковой), а также наш собственный эмпирический опыт, помогли сделать вывод о возможности синтеза творческих методик, в частности по изобразительной деятельности, в работе по профилактике и коррекции агрессивного поведения у дошкольников.

Изобразительная деятельность, включая рисование, аппликацию и лепку, является мощным инструментом для выражения и трансформации негативных эмоций [11]. Использование изобразительной деятельности в работе с дошкольниками, интегрированной с игровыми элементами и принципами психологической коррекции, является многообещающим подходом. Этот универсальный инструмент позволяет эффективно воздействовать на развитие детей старшего дошкольного возраста.

По нашему мнению, использование изобразительной деятельности в контексте коррекции агрессивного поведения у дошкольников обусловлено уникальными свойствами, позволяющими через творческое самовыражение трансформировать отрицательные эмоции в конструктивные действия. Занятия изобразительным творчеством оказывают положительное влияние на психоэмоциональное состояние детей, способствуют развитию навыков саморегуляции и укрепляют межличностные связи [5]. Как отмечают специалисты, через процесс создания изображения ребенок обретает чувство контроля над своими эмоциями, что особенно важно для дошкольников с низким уровнем саморегуляции [8].

Для преодоления выявленного ранее уровня агрессии у испытуемых нами была разработана коррекционная программа с использованием изобразительной деятельности «Детское творчество» [9]. В ней использовались следующие техники рисования, аппликации и лепки.

Техника «Рисунок агрессии». Ребенку предлагается изобразить свою злость, гнев или раздражение в виде цветов, линий, фигур или сцен на бумаге. Он может изобразить агрессивную сцену или символы, которые олицетворяют его эмоции. После завершения рисунка ребенок обсуждает его с педагогом или психологом, что помогает осознать, какие эмоции скрываются за изображением. Важно предложить ребенку трансформировать негативное изображение в позитивное, например, добавить добрые элементы, изменить агрессивные цвета на более спокойные. Это помогает ребенку не только выразить свои чувства, но и осознать, что агрессивные эмоции можно преобразовать во что-то конструктивное.

Техника «Дорисуй эмоцию». В этой технике дошкольнику предлагается незавершенный рисунок (например, круг, линия, пятно), который он должен дорисовать так, чтобы изображение отражало его текущее эмоциональное состояние. Например, если ребенок чувствует гнев, он может дорисовать резкие линии или яркие цвета, а если радость – мягкие линии и теплые оттенки. С помощью этого метода ребенок учится осознавать свои эмоции и находить творческий выход для негативных переживаний. Ключевой аспект – развитие навыка контроля над чувствами через искусство.

«Кляксография». Ребенок создает на бумаге случайные пятна, а затем в этих абстрактных формах отыскивает знакомые образы, чтобы их дорисовать. Процесс учит видеть возможности в хаосе, развивая воображение и концентрацию. В результате эмоциональное напряжение снижается, так как негативные чувства начинают восприниматься не как проблема, а как исходный материал для создания чего-то нового и позитивного.

Применение аппликации в ходе реализации нашей программы доказало свою эффективность в коррекции агрессии у дошкольников, предоставляя им безопасный ин-

струмент для выражения и трансформации сложных эмоций. Аппликация сочетает в себе элементы творчества, сенсорного воздействия и игрового взаимодействия, что делает ее доступным и привлекательным средством для работы с детьми дошкольного возраста. Она способствует развитию эмоционального интеллекта и саморегуляции, позволяя детям понимать и выражать свои эмоции через творческую деятельность.

В коллективных аппликациях (например, создание единого панно на заданную тему) дети учатся договариваться о распределении ролей, взаимно помогать друг другу,

Таблица 2

План занятий по программе «Детское творчество»

Тема	Цель	Содержание
Занятие 1	Снижение психоэмоционального напряжения, развитие воображения	Упражнения «Цветок», «Барашек в бутылке» и др.
Занятие 2	Снятие напряжения эмоционального и физического, знакомство с эмоциями: радость и грусть	Упражнения «Знакомство», «Рисование пальчиковыми красками», «Каракули», «Рисование по сырому листу» и др.
Занятие 3	Знакомство с эмоцией злость, обучение приемлемым способам выражения своих чувств	Упражнения «Огненный дракон», «Я злюсь когда...», «Рисование собственного гнева» и др.
Занятие 4	Снятие напряжения эмоционального и физического	Упражнения «Мелки-наперегонки», «Каракули», «Пластелин-силач» (вариант с пластилином)
Занятие 5	Снятие напряжения эмоционального и физического	Упражнения «Чудо-кактус», «Рисование музыки», «Ваза»
Занятие 6	Выплеск гнева, эмоциональная разрядка	Упражнения «Аппликация», «Рисование себя», «Рисуем настроение» и др.
Занятие 7	Развитие эмоционального мира. Развитие навыков коммуникации	Упражнения «Радуга», «Групповое рисование по кругу», «Рисование под музыку»
Занятие 8	Развитие воображения, коммуникативных навыков, эмпатии	Упражнения «Рисунок пальцами», «Моя эмблема», «Слепая лепка» и др.
Занятие 9	Развитие воображения, коммуникативных навыков, эмпатии	Упражнения «Рисование собственного гнева», «Волшебные линии», «Несуществующее животное»
Занятие 10	Снятие напряжения эмоционального и физического	Упражнения «Образ и пластика настроения» и др.

проявлять терпение и уважение к партнерам. Такое общение в творческой среде укрепляет дружеские отношения и снижает конфликты в группе.

Дошкольники часто испытывают трудности с вербальным выражением своих эмоций, поэтому они могут проявлять агрессию в поведении (удары, крики, толчки). Аппликация позволяет ребенку перенести свою агрессию в творческий процесс. Например, в технологии рваной аппликации ребенок может рвать бумагу, что дает возможность безопасно выплеснуть негативные эмоции. Затем он использует эти фрагменты для создания композиции, что помогает трансформировать гнев в творчество. Работа с мелкими деталями, вырезание и приклеивание требуют высокой концентрации и терпения, что напрямую способствует развитию самоконтроля у ребенка.

В процессе коррекционной работы, мы также использовали разнообразные техники лепки как одного из видов изобразительной деятельности в дошкольном возрасте. Благодаря своей простоте и эффективности лепка успешно применяется для работы с детьми, в том числе для снижения агрессии. В возрасте 5–7 лет, когда формируются ключевые социальные и эмоциональные навыки, этот вид творчества предоставляет ребенку безопасный канал для выражения чувств и обучения самоконтролю. Суть методик, которые использовались нами, заключается в том, чтобы ребенок визуализировал свою агрессию в виде пластилиновой фигуры (например, «раскаленного шара» или «сердитого монстра»). После этого с фигуркой производится трансформация: ребенок изменяет ее, наполняя положительными эмоциями: «остужает», «смягчает» или «успокаивает». Таким образом, на физическом уровне проживается процесс управления гневом.

Наряду с этим можно использовать методику «Лепка решения», в рамках которой детям предлагается создать модель фигуры, символизирующую решение конфликта или выхода из спорной ситуации (например, «дружный круг» или «мирное дерево»). Важным моментом является то, что дети обсуждают, как они могут применить созданные образы в реальной жизни для разрешения конфликтных ситуаций [13].

К методам изобразительной деятельности, которые были успешно использованы в работе, помогли дошкольникам в свободной форме выразить свои эмоции, мы также относим совместные творческие практики воспитателя с детьми, выступающие в качестве дополнения к специально организованным занятиям. Примерный план занятий по программе «Детское творчество» представлен в таблице 2 (таб. 2 на стр. 79).

Занятия проводились с подгруппами по 15 детей старшего дошкольного возраста 2 раза в неделю. Длительность каждого занятия составляла 20–25 минут, в зависимости от желания и работоспособности воспитанников. В конце каждого занятия предусматривалась рефлексия, направленная на обобщение эмоций, впечатлений, мыслей участников. Создание благоприятной, дружелюбной атмосферы, использование расслабляющей музыки являлись необходимыми условиями, сопровождающими каждую встречу с детьми.

Уже в ходе реализации коррекционной программы были отмечены следующие качественные изменения в поведении детей:

1. Участники проявляли инициативу, с интересом включались в организованную изобразительную деятельность.
2. В группе налажился позитивный эмоциональный фон.
3. Дети с удовольствием предлагали свои собственные идеи и выражали их в творчестве.
4. Проявления агрессии носили ситуативный характер и «гасились» с помощью конструктивных способов диалога и сотрудничества.

По итогам контрольного исследования высокая степень агрессии испытуемых снизилась до 16,5%, умеренная составила 15,3%, а 68,2% детей продемонстрировали агрессивные проявления крайне редко.

Таким образом, результаты эксперимента подтвердили выдвинутое ранее предположение о том, что систематическое включение детей в работу, направленную на выражение и переработку эмоций через изобразительную деятельность, способствует снижению уровня агрессии. Предложенная программа не только сократила агрессивные проявления дошкольников, но и помогла развитию сопереживания, навыков гуманного взаимодействия и эмоциональной саморегуляции у детей.

Список литературы

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 2000.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия, контроль. СПб., 2007.
3. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. СПб., 2007.
4. Выготский Л.С. Кризис трех лет. М., 1984.
5. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей: пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 1996.
6. Лебедева Е.Н. Использование нетрадиционных техник в формировании изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития. М., 2004.
7. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб., 2003.
8. Лютова Е.К., Молина Г.Б. Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. СПб., 2007.
9. Скоробогатова В.В., Михайлова Т.Н. Изобразительная деятельность в процессе коррекции агрессии у дошкольников // Ребенок и общество. 2025. №3. С. 73–79.
10. Смирнова Е.О. Детская психология. М., 2006.
11. Смольникова Ю.Ю. Коррекция агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста методом нетрадиционного рисования // Альманах мировой науки. 2016. №3-2(6). С. 76–77.
12. Фрейд З. Психология бессознательного: сборник произведений. М., 1990.
13. Шацкая Л.В. Арт-терапия и психокоррекция в практике работы с детьми. СПб., 2017.
14. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960.

* * *

1. Bandura A., Uolters R. Podroostkovaya agressiya: Izuchenie vliyaniya vospitaniya i semejnyh otnoshenij. M., 2000.
2. Berkovic L. Agressiya: prichiny, posledstviya, kontrol'. SPb., 2007.
3. Breslav G.E. Psihologicheskaya korrekciya detskoj i podroostkovoj agressivnosti. SPb., 2007.
4. Vygotskij L.S. Krizis trekh let. M., 1984.
5. Kryazheva N.L. Razvitie emocional'nogo mira detej: posobie dlya roditelej i pedagogov. Yaroslavl', 1996.
6. Lebedeva E.N. Ispol'zovanie netradicionnyh tekhnik v formirovanii izobrazitel'noj deyatel'nosti doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya. M., 2004.
7. Lebedeva L.D. Praktika art-terapii: podhody, diagnostika, sistema zanyatij. SPb., 2003.
8. Lyutova E.K., Monina G.B. Shpargalka dlya roditelej: Psihokorrekcionnaya rabota s giperaktivnymi, agressivnymi, trevozhnymi i autichnymi det'mi. SPb., 2007.
9. Skorobogatova V.V., Mihajlova T.N. Izobrazitel'naya deyatel'nost' v processe korrekcii agressii u doshkol'nikov // Rebenok i obshchestvo. 2025. №3. S. 73–79.
10. Smirnova E.O. Detskaya psihologiya. M., 2006.
11. Smol'nikova Yu.Yu. Korrekciya agressivnogo povedeniya detej starshego doshkol'nogo vozrasta metodom netradicionnogo risovaniya // Al'manah mirovoj nauki. 2016. №3-2(6). S. 76–77.
12. Frejd Z. Psihologiya bessoznatel'nogo: sbornik proizvedenij. M., 1990.
13. Shackaya L.V. Art-terapiya i psihokorreksiya v praktike raboty s det'mi. SPb., 2017.
14. El'konin D.B. Detskaya psihologiya. M., 1960.

The correction of aggression of preschool children by the means of figurative activity

The correction of aggressive behaviour of preschool children by the means of figurative activity in the context of kindergarten is considered. On the basis of analysis of native and foreign sources, nature and specific features of children's aggression are discovered. The efficiency of use of figurative activity in preschool educational institutions is substantiated, the stages of correctional work are described. It is concluded about the resulting quality of use of figurative activity as the tool of reducing children's aggressiveness.

Keywords: aggression, preschool age, figurative activity, correction, preschool educational institution.

(Статья поступила в редакцию 12.04.2026)

С.А. КУЦИНА
Волгоград

ВЕБ-КВЕСТЫ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКИ

Рассматривается проблема формирования умения работать с информацией у учащихся основной школы на уроках информатики. Представлены компоненты данного умения и уровни его сформированности. Обосновывается эффективность веб-квестов как педагогического средства: раскрыты структура веб-квеста и этапы формирования умения работать с информацией. Оценка эффективности проводилась по двум направлениям: сравнительный анализ контрольных работ и анкетирование. Полученные данные подтверждают положительную динамику и целесообразность применения веб-квестов.

Ключевые слова: веб-квест, умение работать с информацией, формирование умения, средство формирования умения, основная школа, информатика, педагогический эксперимент.

В условиях стремительной информатизации современного общества и постоянно-го увеличения объема данных встает противоречие между изобилием информации и неспособностью школьников эффективно обрабатывать ее. Преодоление данного противоречия становится насущной педагогической задачей, что подтверждается требованиями ФГОС ООО к метапредметным результатам, где особый акцент сделан именно на формировании умения работать с информацией [7].



Рис. 1. Компоненты умения работать с информацией у учащихся основной школы

Обращение к теоретическим основаниям свидетельствует о множественности подходов к определению сущности умения работать с информацией. Анализ педагогической литературы показывает, что исследователи по-разному раскрывают содержание данного понятия.

О.А. Митрахович характеризует умение работать с информацией как «общеучебное умение, сложное по своей структуре, представляющее совокупность взаимосвязанных частных умений: поиск, переработка, создание, представление, хранение и передача информации, которые своим содержанием конкретизируют общее умение» [5]. Согласно предложенному подходу, процесс формирования данного умения должен выстраиваться как поэтапное освоение различных способов деятельности при активном взаимодействии учащихся с источниками информации.

Другой аспект раскрывает О.Н. Солуянова, согласно которой «умение работать с информацией – это операции и действия с информацией, выполняемые в соответствии

со стратегической личностной целью» [6]. В определении акцент смещается с операционального состава умения на субъективность личности, подчеркивается роль целеполагания и личностных смыслов в работе с информацией.

Таким образом, анализ теоретических источников показывает сложность и многоаспектность умения работать с информацией. С учетом возрастных особенностей учащихся основной школы мы рассматриваем данное умение как интегративное, состоящее из комплекса компонентов, которые взаимосвязаны между собой. Состав компонентов умения работать с информацией у учащихся основной школы следующий: «поиск, интерпретация, анализ, обобщение, преобразование, создание информационного объекта» [3]. Данные компоненты представляют собой логически выстроенную последовательность действий (рис. 1), отражающую полный цикл работы с информацией.

Рассмотренные компоненты умения работать с информацией взаимосвязаны, что обуславливает необходимость поэтапного формирования данного умения в учебном процессе. Это требует применения таких педагогических средств, которые позволяют организовать прохождение учащимися всех этапов работы с информацией.

Эмпирическим путем мы выделили четыре уровня сформированности исследуемого умения. Низкий уровень характеризуется поверхностным поиском и неспособностью выделить главное в найденном материале. При среднем уровне учащийся демонстрирует умение систематизировать данные, но испытывает затруднения в их критической оценке. Высокий уровень предполагает уверенный анализ информации из различных источников и структурирование, тогда как продвинутый уровень отличается способностью критически оценивать информацию и создавать на ее основе новый интеллектуальный продукт.

В образовательной практике реализуются различные средства формирования умения работать с информацией. Так, М.В. Аксенова и С.Б. Додоева [1] рассматривают учебники, кроссворды, схемы и другие знаковые модели как эффективные средства формирования умения работать с информацией у младших школьников. Данных средств в начальной школе будет достаточно, но в основной школе характер деятельности работы с информацией учащихся меняется: возрастает доля самостоятельного поиска, требуется критическая оценка и структурирование информации из разнородных источников, что обуславливает необходимость внедрения новых цифровых средств обучения. В исследованиях [4; 8] отмечается, что подходящим средством выступает веб-квест, определяемый как «проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета» [9].

В основе структуры веб-квеста лежит идея организации самостоятельной деятельности учащихся [2]: путь от поиска и осмысления содержания в разнородных источниках к созданию собственного продукта, что полностью соответствует логике становления умения работать с информацией. В отличие от традиционных заданий, предполагающих работу с готовым текстом учебника, веб-квест ставит учащегося в ситуацию выбора: перед ним оказывается множество информации, которую необходимо оценить, сопоставить и применить для решения конкретной проблемы. Каждый компонент в структуре веб-квеста играет определенную роль в формировании умения работать с информацией: вступление создает познавательную мотивацию к поиску, распределение ролей обеспечивает многогранное рассмотрение проблемы, главное задание задает четкий вектор работы с информацией; ресурсы направляют деятельность, предотвращая бессистемный поиск в сети, а оценка и заключение формируют навыки рефлексии и самоанализа собственной работы с информацией. Такая структура позволяет превратить работу с информацией из стихийного процесса в управляемую познавательную деятельность. Это обуславливает высокий дидактический потенциал рассматриваемого средства в контексте исследования.

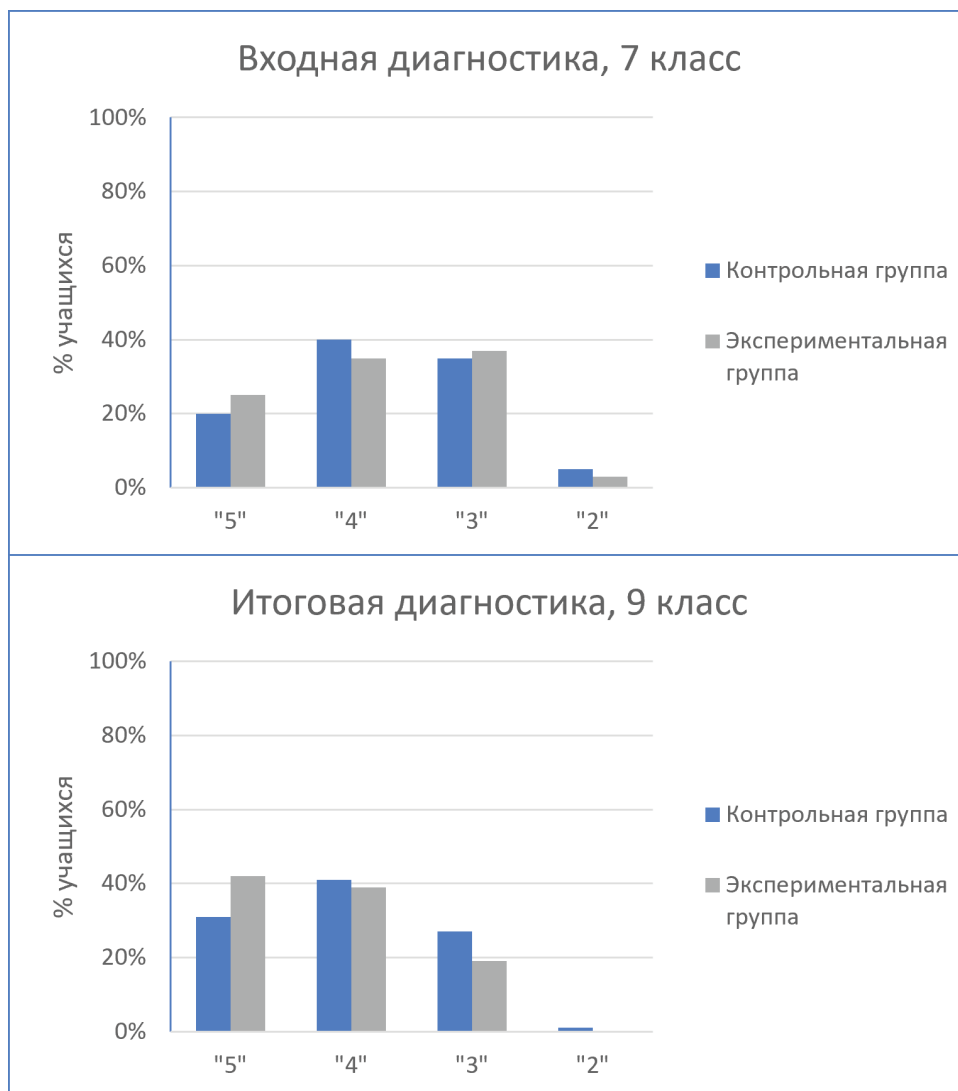


Рис. 2. Результаты диагностики (входной и итоговый контроль) сформированности умения работать с информацией

Применение веб-квестов в соответствии с этапами процесса формирования умения работать с информацией у учащихся основной школы:

1. Адаптационно-воспроизводящий этап приходится на первое полугодие 7-го класса, когда у учащихся начинается изучение информатики, поэтому в этот период происходит постепенное освоение базовых умений: простейший поиск, осмысление и первичный анализ информации. Веб-квесты на данном этапе имеют линейную структуру, сопровождаются подробными инструкциями и включают «задания на поиск информации, поиск ошибок, заполнение кроссвордов, установление соответствия изображения с текстом» [3, с. 86].

2. *Стандартизирующе-аналитический этап* охватывает второе полугодие 7-го класса и весь 8-й класс, когда обучение переходит к более сложным умениям: сравнению, обобщению, преобразованию информации. Веб-квесты на данном этапе имеют многоуровневую структуру, задания требуют работы с несколькими источниками, а также сопоставления и представления результатов в наглядных формах.

3. *Деятельностно-прикладной этап* приходится на 9-й класс и сосредоточен на самостоятельном применении освоенных способов деятельности в условиях, приближенных к реальным. Учащиеся создают собственные информационные продукты, решают практико-ориентированные задачи. Веб-квесты строятся по разветвленному принципу, позволяя каждому школьнику выстраивать индивидуальную траекторию работы. В содержание включены задания на разработку веб-сайтов, программных продуктов и медиаконтента.

Для проверки эффективности веб-квеста как педагогического средства формирования умения работать с информацией выявлены показатели, позволяющие определить результативность исследуемого умения:

- скорость – темп прохождения всех этапов веб-квеста;
- адаптивность – умение корректировать действия в соответствии с условиями и ролевыми задачами веб-квеста;
- критичность – умение оценивать достоверность источников, сравнивать данные и отсеивать недостоверную информацию;
- правильность – умение точно выполнять задачи, отсутствие фактических ошибок в найденном материале;
- структурность – умение логически организовывать собранную информацию и представлять в виде целостного продукта;
- вовлеченность – устойчивость интереса на всех этапах прохождения веб-квеста и погружение в деятельность.

В целях оценки эффективности веб-квеста как средства формирования умения работать с информацией было проведено экспериментальное исследование на базе МОУ «Гимназия №11 Дзержинского района Волгограда». Оценка эффективности осуществлялась по двум направлениям: сравнительный анализ результатов контрольных работ и анкетирование учителей и учащихся.

В начале экспериментальной работы была проведена входная диагностика учащихся 7 классов, которая не выявила существенных различий между контрольной и экспериментальной группами (рис. 2 на стр. 85): учащиеся демонстрировали примерно одинаковый уровень сформированности умения (средний балл в экспериментальной группе – 3,82; в контрольной – 3,75).

В конце эксперимента, который длился 3 учебных года, было проведено итоговое тестирование, результаты которого показали положительную динамику в обеих группах. В классах, где использовались веб-квесты, средний балл за контрольную работу стал выше, чем в классах, где веб-квесты не применялись (средний балл в экспериментальной группе – 4,23; в контрольной – 4,02). При исходно сопоставимых показателях (разница менее 0,1 балла) на начало эксперимента, на завершающем этапе средний балл в экспериментальной группе превысил показатель контрольной группы на 0,21 балла, что свидетельствует о педагогической целесообразности применения веб-квеста.

При завершении эксперимента было проведено анкетирование учащихся и учителей информатики с целью выявления влияния веб-квестов. Содержание вопросов в анкете было построено в соответствии с выделенными показателями эффективности веб-квеста как средства формирования умения работать с информацией. По каждому показателю респондентам предлагалось оценить утверждения, что позволило повысить надежность измерений и получить более дифференцированную оценку по каждому из по-

казателей. Например, по показателю «скорость» учащимися оценивалась быстрота понимания заданий и способность уложиться в отведенное время. Кроме того, учащиеся давали оценку собственным действиям: отмечали степень легкости работы, возникновение трудностей, факты проверки достоверности найденного, уверенность в правильности ответов, сложность структурирования материала и уровень увлекательности процесса. Вопросы для учителей были оформлены как экспертный лист наблюдения: педагоги оценивали вовлеченность учащихся в работу, поведение в нестандартных ситуациях, степень критичности при поиске, точность излагаемых фактов, целостность итоговых материалов, а также устойчивость интереса при выполнении заданий. Анкеты включали блок открытых вопросов: учителям и учащимся предлагалось поделиться своим мнением о наиболее интересных, на их взгляд, элементах веб-квеста, возникавших трудностях и предложениях по улучшению заданий и данного средства.

Результаты анкетирования показали, что учителя высоко оценили работу учащихся с веб-квестом и отметили, что умение работать с информацией в целом стало лучше. Сами учащиеся также дали преимущественно положительные отзывы, указав на интересный формат и доступность заданий. Сопоставление данных контрольных работ и анкетирования позволяет сделать вывод о том, что объективные успехи результатов тестирования совпадают с субъективным мнением учащихся и учителей. Учащиеся экспериментальной группы не только лучше написали итоговые задания, но и оценили свою работу с веб-квестом положительно, отметив высокую вовлеченность и понятность заданий.

Таким образом, анализ результатов входных и итоговых контрольных работ и анкетирования в совокупности подтверждает, что применение веб-квестов способствует более эффективному формированию умения работать с информацией у учащихся основной школы по сравнению с традиционными методами обучения.

Список литературы

1. Аксенова М.В., Додоева С.Б. Формирование у младших школьников умения работать с информацией на уроках математики // Проблемы современного педагогического образования. 2025. №87-4. С. 335–339.
2. Куцина С.А. Использование веб-квеста при изучении темы «Элементы математической логики» // Информатика в школе. 2025. Т. 24. №4. С. 51–56.
3. Куцина С.А. Формирование у учащихся основной школы умения работать с информацией средствами веб-квестов на уроках информатики // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2025. №1. С. 84–91.
4. Манкаева М.И., Насырова Э.Ф. Технология разработки web-квеста в учебном процессе // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2025. №3(81). С. 84–90.
5. Митрахович О.А. Формирование у старшеклассников умения работы с информацией: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
6. Солуянова О.Н. Развитие общепрофессионального умения работать с информацией в иноязычном обучении студентов нелингвистических: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2011.
7. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: https://sch-22.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/FGOS_OOO_0.pdf (дата обращения: 15.03.2026).
8. Шелкунова Т.В., Шелкунов П.А., Мосина Н.А., Пономарева А.О. Web-квест как цифровой метод самоорганизации студентов в условиях квазипрофессиональной деятельности // Глобальный научный потенциал. 2025. №2(167). С. 171–174.
9. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. Mackenzieblog. [Electronic resource]. URL: <https://clck.ru/3Lmes5> (date of request: 15.03.2026).

1. Aksenova M.V., Dodoeva S.B. Formirovanie u mladshih shkol'nikov umeniya rabotat' s informaciej na urokah matematiki // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2025. №87-4. S. 335–339.
2. Kucina S.A. Ispol'zovanie veb-kvesta pri izuchenii temy «Elementy matematicheskoy logiki» // Informatika v shkole. 2025. T. 24. №4. S. 51–56.
3. Kucina S.A. Formirovanie u uchashchihsya osnovnoj shkoly umeniya rabotat' s informaciej sredstvami veb-kvestov na urokah informatiki // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №1. S. 84–91.
4. Mankaeva M.I., Nasyrova E.F. Tekhnologiya razrabotki web-kvesta v uchebnom processe // Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovyh. Seriya: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki. 2025. №3(81). S. 84–90.
5. Mitrahovich O.A. Formirovanie u starsheklassnikov umeniya raboty s informaciej: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2012.
6. Soluyanova O.N. Razvitie obshcheprofessional'nogo umeniya rabotat' s informaciej v inoyazychnom obuchenii studentov nelingvisticheskikh: dis. ... kand. ped. nauk. Nizhnij Novgorod, 2011.
7. Federal'nyj gosudarstvennyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: https://sch-22.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/FGOS_OOO_0.pdf (data obrashcheniya: 15.03.2026).
8. Shelkunova T.V., Shelkunov P.A., Mosina N.A., Ponomareva A.O. Web-kvest kak cifrovoj metod samoorganizacii studentov v usloviyah kvaziprofessional'noj deyatel'nosti // Global'nyj nauchnyj potencial. 2025. №2(167). S. 171–174.



Web quests as an effective means of teaching secondary school students to work with information in Computer Science

The issue of developing the ability of working with information of secondary school students at the lessons of Computer Science is considered. There are introduced the components of this skill and the levels of its development. The efficiency of web quests as the pedagogical means is substantiated: the structure of web quest and the stages of development of skill of working with information are revealed. The assessment of efficiency was conducted in two directions: comparative analysis of test papers and questionnaire. The acquired data is verified by the positive dynamics and the relevance of using web quests.

Keywords: *web quests, skill of working with information, formation of skill, means of skill's formation, secondary school, Computer Science, pedagogical experiment.*

(Статья поступила в редакцию 19.05.2026)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ФРАНЦИИ В XIX ВЕКЕ

Представлен анализ становления инновационных педагогических практик и проектного метода в системе среднего образования Франции на протяжении XIX века. Исследуются трансформации французской школы, обусловленные социально-политическими изменениями периода Третьей республики, а также влияние прогрессивных педагогических концепций на содержание и методы обучения. Особое внимание уделяется предпосылкам зарождения проектной методики в архитектурных мастерских и ее последующему распространению в системе профессионального образования. Рассматриваются законодательные реформы Жюлья Ферри 1881–1882 гг., установившие светский, бесплатный и обязательный характер начального образования, а также их влияние на формирование практико-ориентированных методов обучения. Анализируются специфика дифференциации учебных программ и появление альтернативных образовательных траекторий, ориентированных на различные социальные слои. Новизна исследования заключается в реконструкции связи между философией позитивизма, концепцией практической подготовки в инженерных школах и формированием деятельностного подхода в среднем образовании Франции указанного периода.



Ключевые слова: инновационные методы обучения, проектный метод, французская школа XIX века, реформы среднего образования, законы Ферри, практико-ориентированное обучение, профессиональная подготовка.

Социально-политические предпосылки трансформации французского образования в XIX столетии

Французская система образования XIX века формировалась под воздействием противоречивых тенденций: с одной стороны, наследие Великой французской революции требовало демократизации доступа к знаниям, с другой – сохранялась жесткая сословная структура, определявшая образовательные траектории. Законодательные инициативы первой половины столетия (закон Гизо от 28 июня 1833 года, обязавший общины с населением более 500 жителей открывать начальные школы для мальчиков; закон Фаллу от 15 марта 1850 года, распространивший это требование на женское образование) заложили основу массовой школы, но не решили проблемы содержательного наполнения учебного процесса [1].

В это время французское общество переживало период интенсивной индустриализации. Бурное развитие капиталистических отношений, появление новых профессий и отраслей промышленности создавали запрос на квалифицированных специалистов, способных не просто воспроизводить усвоенные образцы, а адаптироваться к меняющимся условиям производства. Традиционное классическое образование, сосредоточенное на изучении древних языков и литературы, оказалось неспособным ответить на эти вызовы. Декрет 10 апреля 1852 года впервые ввел в средней школе бифуркацию обучения – разделение на гуманитарную и естественнонаучную секции, начиная с шестого года обучения, что стало первым шагом к дифференциации образовательных программ [5].

Политические события также оказывали существенное влияние на педагогические процессы. Падение Второй империи и провозглашение Третьей республики в 1870 году

стимулировали пересмотр роли школы в обществе. Республиканская школа, как ее называли современники, должна была стать проводником двух ключевых идей: повышение уровня знаний будущих работников для развивающейся экономики и укрепление республиканского строя через подготовку просвещенных граждан [2]. Впрочем, здесь важно сделать оговорку: далеко не все представители политической элиты разделяли демократические идеалы; значительная часть консервативно настроенных деятелей видела в образовательных реформах угрозу традиционным устоям.

Закон от 16 июня 1881 года, подписанный президентом Жюлем Гриви, установил запрет на взимание платы за обучение в государственных школах, а закон от 28 марта 1882 года сделал начальное образование не только бесплатным, но и обязательным для детей обоих полов в возрасте от 6 до 13 лет [1, с. 142]. Эти законодательные акты министра народного просвещения Жюля Ферри радикально изменили ландшафт французского образования, открыв доступ к знаниям детям из любых семей и лишив церковь монополии на формирование мировоззрения молодого поколения. Закон от 7 июля 1904 года запретил католическим школам образовательную деятельность, что окончательно утвердило светский характер республиканской школы [2].

Между тем строительство новых школ стало символом политики молодой Республики. В Лионе в период с 1876 года до Первой мировой войны было построено 40 школьных ансамблей, существенно изменивших облик города [2, с. 89]. Муниципалитет выделял колоссальные средства, демонстрируя тем самым приоритетность народного образования. Школа превратилась в инструмент укрепления авторитета Республики и одновременно в открытое популярное место, доступное для детей из беднейших кварталов.

Возникновение проектной методики: от архитектурных мастерских к педагогической практике

История проектного метода уходит корнями в XVI–XVII века и связана с деятельностью архитектурных мастерских Италии и Франции. Джон Дьюи, американский философ и педагог, стал ключевой фигурой в развитии прогрессивной педагогики. Он утверждал, что обучение должно основываться на опыте и активном участии ученика в учебном процессе. Он считал, что школа должна отражать жизнь, а не быть ее подготовкой. Его идеи оказали огромное влияние на формирование проектного подхода. Дьюи отстаивал идею «обучения через делание», где ученики получали знания, решая реальные проблемы и выполняя практические задачи. Такой подход способствовал развитию критического мышления и формированию устойчивых навыков. Школа должна стать местом, где дети учатся, экспериментируя и исследуя мир вокруг себя.

Королевская академия архитектуры, основанная в Париже в 1671 году, в 1702 году объявила конкурс строительных планов, эскизы которых были названы проектам [3]. Студенты должны были не только разработать проекты, но и представить оригинальное решение, новое видение проблемы, развивая фантазию в рамках классической традиции. Это был прообраз того, что позднее педагоги назовут методом проектов – деятельностным подходом, при котором обучающийся не пассивно воспринимает информацию, а создает собственный интеллектуальный продукт.

В течение XVIII века проектная деятельность постепенно распространялась в системе профессионального образования. Открытие в 1748 году Королевской инженерной школы в Мезьере, в 1783 году – Горной школы в Париже, а в 1794 году – Центральной школы государственных работ (переименованной в 1795 году в Политехническую школу) ознаменовало начало систематической подготовки инженеров [4]. Основателями Политехнической школы были выдающиеся ученые – математик Гаспар Монж и инженер Лазар Карно. Они разработали учебный план, где теоретическая подготовка сочеталась с практическими занятиями, а начертательная геометрия занимала центральное место [4, с. 313].

Первый учебный план Политехнической школы, разработанный Монжем, предусматривал 12 часов теоретических занятий и 62 часа практики в каждую революционную декаду. Очевидно, что практическая подготовка имела существенное значение: студенты учились не только решать математические задачи, но и применять полученные знания в конкретных инженерных разработках [Там же]. Монж ввел систему «бригадных лидеров», в рамках которой лучшие студенты обучали своих однокурсников, что активизировало учебный процесс и формировало навыки самостоятельной работы. Впрочем, позднее, начиная с 1804 года, когда школе был присвоен военный статус, акцент сместился в сторону теоретических курсов, практика отошла на второй план – до реформы 1850-х годов, вернувшей практическую направленность в учебный процесс [Там же, с. 315].

Во Франции XIX века проектный метод не получил столь широкого распространения в общеобразовательной школе, как это произошло позднее в США. Однако его элементы активно использовались в системе профессионального обучения и в специальных школах. Закон Гизо 1833 года сделал среднее образование более доступным, число коллежей росло, расширялось поле для педагогических экспериментов [6]. Особенно значимым стало развитие практико-ориентированного обучения в рамках профессиональных и ремесленных школ, где учащиеся осваивали конкретные трудовые навыки через выполнение реальных производственных заданий.

Важно подчеркнуть: французская модель инженерного образования оказала заметное влияние на становление систем профессиональной подготовки в других странах, включая Россию, Германию и США [4, с. 317]. Идея сочетания теории и практики, заложенная в основу обучения в Политехнической школе, стала прообразом того, что в XX веке назовут проектным методом.

Педагогические концепции и методические инновации в практике французских школ

Помимо законодательных изменений, трансформация французской школы в XIX веке происходила под влиянием передовых педагогических идей. Философия позитивизма Огюста Конта и идеи Анри Сен-Симона, подчеркивающие важность научного знания и практической пользы, находили отражение в содержании образования. Система государственного образования характеризовалась высокой степенью централизации и регламентации: все учебные программы утверждались на государственном уровне, а содержание обучения строго контролировалось [Там же, с. 312].

Закон от 28 марта 1882 года в своей первой статье определил содержание начального образования: «Моральные и общественные науки, чтение и письмо, язык и элементы французской литературы, география и в частности география Франции, история и история Франции, уроки права и политической экономики, основы физико-математических и естественных наук, основы сельского хозяйства, основы гигиены, основы ведущих профессий, рисование, моделирование, музыка, гимнастика, для мальчиков – основы военного дела, для девочек – шитье» [1, с. 147]. Этот перечень свидетельствует о стремлении не только дать учащимся теоретические знания, но и подготовить их к практической жизни, привить трудовые навыки.

В этот период активно развивалась идея наглядного обучения, связанная с именем швейцарского педагога Иоганна Генриха Песталоцци, чьи труды были известны во Франции. Наглядность рассматривалась как способ сделать абстрактные понятия доступными для детского восприятия, опираясь на чувственный опыт учащихся [7]. Учителя использовали наглядные пособия, организовывали экскурсии, проводили практические занятия в школьных мастерских и на пришкольных участках.

Значительное внимание уделялось подготовке учительских кадров. Начиная с закона Гизо и на основании закона Поля Берта, были заложены предпосылки создания Эколь Нормаль – высших школ для обучения учителей. В начале 1880-х годов в Лио-

не была построена Эколь Нормаль для женщин-учителей на бульваре Круа-Русс, а Высшая школа для обучения мужчин находилась в Вильфранш-сюр-Саон [2, с. 93]. На пике популярности профессии учителя в период перехода школ к светскому образованию Эколь Нормаль не могла обеспечить достаточным количеством преподавателей, Академия призывала выпускников Высших начальных школ, не попавших в Эколь Нормаль. Департамент Лиона выплачивал своим преподавателям больше зарплаты, чем в других департаментах Франции, и в 1889 году все учителя получили статус государственных служащих [Там же].

Система женского образования также претерпевала изменения. Закон от 21 декабря 1880 года признавал необходимость создания в каждой коммуне школы для девочек [8]. Образование девочек сохраняло специфическую направленность, ориентированную на подготовку к выполнению семейных обязанностей. Идеи Франсуа Фенелона, считавшего, что девица должна обучаться чтению, письму, арифметике и началам общественных наук, а не изучать политику, военное искусство и философию, продолжали влиять на содержание женского образования [9]. Несмотря на это, уже к концу столетия во Франции стало формироваться либерально-демократическое направление женского движения, добивавшегося расширения прав женщин в образовательной сфере [3, с. 156].

Дифференциация учебных программ становилась все более очевидной. Реформа Дюрюи в 1860-х годах, создавшая специальное образование с практической направленностью, была призвана подготовить детей из средних и низших слоев общества к работе в торговле и промышленности [10]. Однако эта система не была равноценной классическому образованию: специальные отделения считались менее престижными, переход из них на классические отделения был затруднен из-за различий в учебных программах.

Противоречия и вызовы образовательной политики

Несмотря на очевидный прогресс в распространении образования, французская школа XIX века сталкивалась с множеством проблем. Селекция по неуспеваемости, распространенная в коллежах среднего образования, приводила к тому, что значительная часть учащихся оказывалась в системе начального профессионального обучения, не получив полноценного среднего образования [10, с. 127]. Реформой Аби 1975 года (речь уже о следующем столетии) был провозглашен «единый коллеж», где отменялись секции, делившие учащихся по уровню знаний, вводились единые для всех учебные планы, но в XIX веке подобные меры еще не были реализованы.

Картина здесь неоднородная. С одной стороны, законы Ферри действительно открыли доступ к начальному образованию для всех слоев населения и поспособствовали росту грамотности. С другой стороны, среднее образование оставалось в значительной степени элитарным, доступным в основном детям из обеспеченных семей. В 1973 году (речь о данных, относящихся уже к XX веку) в четвертом классе коллежа дети рабочих составляли лишь 20% в первой секции, 36% во второй и 51% в третьей секции, что указывает на сохранение социальной стратификации [10].

Проблема «перегрузок» учебных программ активно обсуждалась в педагогической среде конца XIX века. Реформы 1884–1885 и 1890 годов, инициированные Леоном Буржуа, были направлены на сокращение количества учебных часов и упрощение содержания обучения [11]. Буржуа делал акцент не столько на объеме программы, сколько на ее педагогическом эффекте, стремясь ввести различные учебные программы вместо тенденции к энциклопедизму. Октав Греар в 1884 году указывал на необходимость диверсификации: если количество знаний неуклонно возрастает, то невозможно передать полную их совокупность всем, следовательно, неизбежна была определенная степень разнообразия и отбора учащихся [11, с. 173].

Взаимоотношения между светскими народными школами и частными католическими школами на местах были очень напряженными и существенно влияли на школьную политику в муниципалитетах. В 1880 году в Лионе больше трети детей обучались

в частных школах религиозных братств, которые, будучи вытесняемыми народными школами, создавали зачастую бесплатные частные школы, составлявшие конкуренцию светским [2, с. 87]. Закон 1904 года положил конец этой конкуренции, но напряжение между сторонниками светской и религиозной школы продолжало сохраняться.

Следует отметить, что во французской педагогике конца XIX века не было единого понимания роли школы в общественной жизни: одни видели в ней инструмент социальной мобильности, другие – средство воспроизводства существующего общественного порядка. Традиционалисты как всегда выступали за сохранение классического образования с его акцентом на древние языки, считая их основой интеллектуального развития, тогда как сторонники модернизации требовали увеличения доли естественнонаучных дисциплин и практических занятий.

Влияние французской модели на международную образовательную практику

Французская система образования XIX века оказала значительное влияние на развитие педагогических систем в других странах. Модель Политехнической школы была заимствована при создании политехнических вузов в России, Германии, Англии и США [4, с. 317]. Принципы централизации управления образованием, единообразия учебных программ и государственного контроля качества обучения стали характерными чертами многих европейских систем образования.

Впрочем, не все элементы французской модели оказались эффективными при переносе на иную почву. В России попытка внедрения классической гимназии по прусскому образцу (прусская система, в свою очередь, испытала влияние французских идей) вызвала огромное недовольство общества и привела к росту количества неуспевающих и исключенных из гимназий учащихся [12]. После школьной реформы 1871 года в России неогуманизм постепенно утрачивал свое значение, и в 1890 году были утверждены новые правила и программы для гимназий с усилением роли русского языка, словесности, истории и физики [Там же, с. 89].

Особенности французской системы профессионального обучения также привлекали внимание зарубежных педагогов. Идея профессионализации общеобразовательной школы, получившая поддержку во Франции, в России была отвергнута Всероссийским съездом по народному образованию в 1913 году [5]. Различные подходы к вопросу о соотношении общего и специального образования отражали специфику социально-экономического развития и культурных традиций каждой страны.

Французская модель высшего образования, характеризовавшаяся двухкамерностью (регулярной сетью факультетов, охватывавшей всю территорию страны; и элитарными «высшими школами», сосредоточенными преимущественно в Париже), также становилась объектом изучения и частичного заимствования [6]. Однако полноценной университетской системы, сопоставимой с немецкой или английской, во Франции в XIX веке создано не было: факультеты оставались разрозненными, автономия университетов отсутствовала, а их основной функцией было обслуживание системы среднего образования через проведение выпускных экзаменов на звание бакалавра [6, с. 94].

Таким образом, французская система среднего образования в XIX веке прошла путь от сословной, церковно-ориентированной школы к массовой, светской и государственно регулируемой системе. Законы Жюлья Ферри 1881–1882 годов стали поворотным моментом, установившим принципы обязательности, бесплатности и светского характера начального образования, которые легли в основу современной французской школы. Эти принципы, закрепленные законодательно, способствовали росту грамотности населения и формированию республиканского сознания граждан. Инновационные подходы в образовании того периода были связаны с внедрением практико-ориентированных методов обучения, наглядности, дифференциации учебных программ. Проектная методика, заро-

дившаяся в архитектурных мастерских и получившая развитие в системе инженерного образования, стала прообразом деятельностного подхода, который впоследствии распространился в педагогических системах многих стран. Хотя в общеобразовательной школе Франции XIX века проектный метод в чистом виде не применялся, его элементы присутствовали в профессиональном обучении и в организации практических занятий.

Влияние французской модели образования на международную педагогическую практику было значительным, однако ее прямой перенос в иные социокультурные условия далеко не всегда оказывался успешным. Французская система характеризовалась высокой степенью централизации и государственного контроля, что соответствовало политическим реалиям Третьей республики, однако не всегда отвечало потребностям других стран. Тем не менее наследие французской педагогики XIX века – акцент на практическую подготовку, сочетание теоретического и прикладного знания, стремление сделать образование доступным для всех социальных слоев – остается актуальным и сегодня. Изучение этого опыта позволяет глубже понять закономерности развития образовательных систем и использовать исторические уроки для совершенствования современной педагогической практики.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на более детальный анализ региональных особенностей французской школы, изучение взаимовлияния французской и немецкой педагогических систем, а также на реконструкцию конкретных методических практик, применявшихся в различных типах учебных заведений Франции в XIX веке.

Список литературы

1. Жадан И.Э. Французская школа в эпоху становления третьей Республики // Вестник Томского государственного университета. История. 2013. №3(23). С. 140–148.
2. Жадан И.Э. Строительство школьных зданий в Лионе в период Третьей республики // Вестник Томского государственного университета. 2014. №381. С. 85–95.
3. Жеребятёва М.В. Женское либеральное движение и государственная политика в области начального женского образования во Франции в 1860–1914 гг. // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2009. Т. 9. №1. С. 152–158.
4. Зайцева Е.А., Тарасюк О.В. Французская модель Политехнической школы Ecole Polytechnique: история возникновения и развития в XVIII–XIX вв. // Историко-педагогический журнал. 2016. №4. С. 310–320.
5. Иванова О.В. Предпосылки создания систем профессионального обучения России и Франции во второй половине XIX – начале XX вв. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. №82-1. С. 124–130.
6. Козлов С.А. Эволюция французской образовательной модели в XIX веке // Отечественные записки. 2013. №4. С. 90–115.
7. Липская Е.Г., Богачева И.В. Наглядность как принцип обучения в истории отечественной педагогики // Мир науки, культуры, образования. 2016. №5(60). С. 123–127.
8. Маннанова Л.Ф. Роль реформ Жюль Ферри в становлении французской системы образования // Молодой ученый. 2017. №1(135). С. 432–434.
9. Милованова О.В. Особенности организации женского образования во Франции XVIII века // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2012. Т. 12. №3. С. 115–119.
10. Ринкер Ф. Новые тенденции развития дифференцированного обучения в средней школе Франции (Критический анализ теории и практики): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1984.
11. Ринкер Ф. Сегментация систем образования. Реформы среднего образования во Франции и Пруссии 1865–1920 // Отечественные записки. 2008. №1. С. 168–178.
12. Сорокина О.В. Неогуманизм и педагогическая практика Германии и России в XIX веке // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. №113. С. 83–92.

1. Zhadan I.E. Francuzskaya shkola v epohu stanovleniya tret'ej Respubliki // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya. 2013. №3(23). S. 140–148.
2. Zhadan I.E. Stroitel'stvo shkol'nyh zdaniy v Lione v period Tret'ej respubliki // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. №381. S. 85–95.
3. Zherebyat'eva M.V. Zhenskoe liberal'noe dvizhenie i gosudarstvennaya politika v oblasti nachal'nogo zhenskogo obrazovaniya vo Francii v 1860–1914 gg. // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Istoriya. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2009. T. 9. №1. S. 152–158.
4. Zajceva E.A., Tarasyuk O.V. Francuzskaya model' Politekhnicheskoy shkoly Ecole Polytechnique: istoriya vzniknoveniya i razvitiya v XVIII–XIX vv. // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2016. №4. S. 310–320.
5. Ivanova O.V. Predposylki sozdaniya sistem professional'nogo obucheniya Rossii i Francii vo vtoroj polovine XIX – nachale XX vv. // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2008. №82-1. S. 124–130.
6. Kozlov S.A. Evolyuciya francuzskoj obrazovatel'noj modeli v XIX veke // Otechestvennye zapiski. 2013. №4. S. 90–115.
7. Lipskaya E.G., Bogacheva I.V. Naglyadnost' kak princip obucheniya v istorii otechestvennoj pedagogiki // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2016. №5(60). S. 123–127.
8. Mannanova L.F. Rol' reform Zhyulya Ferri v stanovlenii francuzskoj sistemy obrazovaniya // Molodoj uchenyj. 2017. №1(135). S. 432–434.
9. Milovanova O.V. Osobennosti organizacii zhenskogo obrazovaniya vo Francii XVIII veka // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2012. T. 12. №3. S. 115–119.
10. Rinker F. Novye tendencii razvitiya differencirovannogo obucheniya v srednej shcole Francii (Kriticheskij analiz teorii i praktiki): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1984.
11. Rinker F. Segmentaciya sistem obrazovaniya. Reformy srednego obrazovaniya vo Francii i Prussii 1865–1920 // Otechestvennye zapiski. 2008. №1. S. 168–178.
12. Sorokina O.V. Neogumanizm i pedagogicheskaya praktika Germanii i Rossii v XIX veke // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2009. №113. S. 83–92.



Innovative approaches and project-based methodology in the system of secondary education of France in the XIXth century

The analysis of establishment of innovative pedagogical practices and project-based method in the system of secondary education of France during the XIXth century is introduced. The transformations of the French school, conditioned by the social and political changes of the period of the Third Republic and the influence of progressive pedagogical concepts on the content and teaching methods, are studied. The background of origin of project-based methodology in architectural workshops and its further spreading in the system of professional education are emphasized. The Jules Ferry laws of 1881 and 1882, establishing the Soviet, free and obligatory nature of primary education and their influence on the development of practice-oriented teaching methods, are considered. The specific nature of differentiation of academic programs and the appearance of alternative educational trajectories, oriented to the different social classes, are analyzed. The scientific novelty consists in the reconstruction of the connections between Positive Philosophy, the concept of practical training in engineering schools and the development of activity-based approach in secondary education of France of the specified period.

Keywords: *innovative teaching methods, project-based method, the French school of the XIXth century, reforms of secondary education, Ferry laws, practice-oriented education, professional training.*

(Статья поступила в редакцию 10.03.2026)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ТИПОВ ДЕТСКИХ ЛАГЕРЕЙ НА ОСНОВЕ ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВОЙ ДОМИНАНТЫ*

Обосновывается необходимость перехода от эмпирических перечней детских лагерей к строгой научной классификации. Предлагается новое методологическое основание – ведущая ценностно-целевая доминанта педагогической деятельности. Выделены и охарактеризованы четыре типа лагерей: адаптационно-формирующий, компетентностно-развивающий, ценностно-смысловой и рекреационно-оздоровительный. Показано, что классификация выступает инструментом проектирования воспитательных систем и сравнительного анализа.



Ключевые слова: детский лагерь, педагогическая классификация, ценностно-целевая доминанта, типология лагерей, воспитательная система, отдых и оздоровление детей.

Организация отдыха и оздоровления детей является одной из важнейших задач государственной политики в России последних лет. Сегодня детский лагерь рассматривается не просто как место временного пребывания ребенка в каникулярный период, а еще и как полноценный институт системы дополнительного образования. Современный ландшафт детских лагерей в России представляет собой чрезвычайно пеструю картину. Наряду с традиционными загородными оздоровительными учреждениями сегодня успешно функционируют профильные смены инженерной, волонтерской, лидерской, художественной, спортивной, языковой и иной направленности. Появляются частные семейные лагеря, палаточные кемпинги, городские дневные площадки, лагеря труда и отдыха. Ежегодно на Интернет-ресурсах по покупке путевок в летние лагеря родителям предлагается больше тысячи вариантов лагерей и лагерных смен различной направленности. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка» [13] и ведомственные приказы, в частности Приказ Минпросвещения №570 «Об утверждении общих принципов формирования и ведения реестров организаций отдыха детей и их оздоровления, а также типового реестра организаций отдыха детей и их оздоровления» [14], фиксируют юридические и организационные рамки, но не дают ответа на главный педагогический вопрос: как, исходя из какой внутренней логики, следует различать эти многочисленные формы по их воспитательной сути? Отсутствие единого методологического основания для классификации, как справедливо отмечают Л.В. Байбородова, Г.И. Симонова и И.Г. Харисова [1], существенно затрудняет как сравнительный анализ эффективности программ, так и реализацию государственной политики в сфере воспитания. Именно поэтому мы считаем тему настоящего исследования не просто своевременной, но и критически значимой для всей отрасли детского отдыха.

Научная проблема, которая решается в данной работе, заключается в противоречии между объективно существующим многообразием типов детских лагерей и отсутстви-

* 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).

ем единого, теоретически обоснованного критерия для их педагогической классификации. Существующие подходы (по форме собственности, продолжительности смены, контингенту, локации, тематике) носят преимущественно описательный, эклектичный характер и не позволяют выявить существенные различия в воспитательных системах.

Цель исследования – разработать педагогическую классификацию типов детских лагерей, построенную на едином существенном признаке – ведущей ценностно-целевой доминанте педагогической деятельности, – тем самым создать теоретический инструмент для проектирования вариативных воспитательных систем и анализа их результативности.

Ценностно-целевая доминанта понимается как главный внутренний ориентир человека или организации, который определяет выбор приоритетной деятельности. Методологическую основу исследования составили системный и аксиологический подходы. Системный подход позволил нам рассматривать детский лагерь как целостную воспитательную систему, что находится в русле идей И.И. Фришмана [15] и Б.В. Куприянова [5]. Аксиологический подход определил фокус на ценностных основаниях педагогической деятельности, которые задают иерархию целей и средств воспитания.

В работе использованы следующие методы: теоретический анализ и синтез педагогической литературы, метод идеализации (построение «чистых» типов), метод типологизации, контент-анализ программ и описаний лагерей. Особое значение придавалось принципу единства логического и исторического: анализировали как классические труды по педагогике детского лагеря, так и самые современные практики, отраженные, например, в коллективной монографии под редакцией А.Н. Камнева и В.И. Панова [6].

Эмпирическую базу составили опубликованные результаты диссертационных исследований Г.В. Заярской [3], Е.Н. Папуши [10], С.В. Поповой [12], а также материалы периодической печати и нормативно-правовые акты.

Для того чтобы предложить новую типологию детских лагерей, следует уточнить определения нескольких понятий. Для начала определим, что представляет собой детский лагерь. Детский лагерь – это особый тип образовательной организации (учреждения) или его структурного подразделения, функционирующий преимущественно в каникулярный период. Он выступает как уникальное социально-педагогическое и воспитательное пространство, в котором создаются специальные условия, отличные от повседневной школьной и семейной жизни.

Основные цели детского лагеря – оздоровление, отдых и всестороннее развитие личности ребенка. Эта триединая задача реализуется через:

- организацию активного досуга: создание насыщенной, эмоционально привлекательной воспитывающей среды;
- дополнительное образование: развитие мотивации к познанию и творчеству, реализацию образовательных программ по различным направлениям;
- социализацию: формирование позитивного опыта общения, взаимодействия и поведения в обществе сверстников и взрослых.

Основой деятельности детского лагеря является лагерная смена. Соглашаясь с определением Л.В. Краснюк и других, под понятием «лагерная смена» понимаем конкретный период жизнедеятельности в детском оздоровительном лагере, являющийся специализированной педагогической системой, в рамках которой осуществляется не только полноценный оздоровительный и образовательный процесс, но и решается весь комплекс педагогических задач детского лагеря [4]. Именно лагерная смена определяет ключевой педагогический смысл жизни детей и деятельности педагогических работников в детском лагере.

Обращение к научной литературе показывает, что проблема классификации детских лагерей имеет давнюю традицию, но далека от окончательного решения. Так,

К.Е. Лебедев [7] предложил различать лагерь по тематической направленности, продолжительности смен и контингенту. Безусловно, эта работа внесла вклад в систематизацию, однако, как справедливо замечают авторы учебника «Педагогика детского оздоровительного лагеря» под редакцией М.М. Борисовой [11], чисто внешние критерии не раскрывают внутренней логики воспитательного процесса. Б.В. Куприянов [5] акцентирует внимание на вариативности образовательного пространства, показывая, что один и тот же по формальным признакам лагерь может реализовывать принципиально разные педагогические стратегии.

Значительный пласт исследований посвящен воспитательному потенциалу. А.Н. Никульников [9] убедительно доказывает, что ключевым ресурсом лагеря является особая социальная среда, а С.В. Попова [12] раскрывает уникальные возможности разновозрастного коллектива. Однако и в этих работах классификация остается либо слишком общей, либо привязанной к отдельным аспектам. Е.Н. Папуша [10] вводит понятие адаптивных воспитательных систем, но опять же не предлагает типологии, которая охватывала бы все многообразие.

Изучение диссертации Г.В. Заярской [3], посвященной моделированию воспитательного процесса в ВДЦ «Орленок», показывает, что в реальной практике нередко используется синтез нескольких моделей. Исследователь выделяет различные типы смен: тематические, комплексные, авторские, но не выводит обобщающий классификационный признак.

Таким образом, аналитический обзор позволяет сделать важный промежуточный вывод: отсутствует единое методологическое основание, которое позволило бы не просто перечислять типы лагерей, но систематизировать их по существенному признаку. Нам представляется, что таким основанием может стать *ведущая ценностно-целевая доминанта педагогической деятельности*.

Выбор данного основания обусловлен рядом факторов. Во-первых, он позволяет преодолеть ограниченность формально-юридических и узкопрофильных дефиниций. Во-вторых, он отражает ключевую тенденцию развития сферы детского отдыха – смещение акцента с «оздоровления и присмотра» на «образование и развитие личности» [2]. В-третьих, анализ массива программ организаций отдыха и оздоровления, представленных в федеральном реестре, показывает устойчивую взаимосвязь между заявленными миссиями учреждений и конкретными механизмами реализации воспитательного процесса.

На основании анализа современных педагогических источников и практик организации воспитательной работы в детских лагерях предлагается выделить четыре базовых типа лагерей. Данная типология построена на едином установленном признаке – *ведущая ценностно-целевая доминанта педагогической деятельности*, которая определяет характер отношений между субъектами воспитательного процесса, содержание программ воспитания и способы оценки результативности.

Тип 1. Лагерь адаптационно-формирующего типа. Ведущая доминанта здесь – формирование социальных норм поведения, освоение социальных ролей и адаптация к требованиям коллектива и общества.

Данный тип является наиболее массовым и исторически укорененным в системе дополнительного образования. Его педагогическая модель восходит к идеям коллективного воспитания и социализации через включение в структурированную деятельность. В современных условиях лагеря этого типа ориентированы на решение задач первичной профилактики девиантного поведения и компенсации дефицитов семейного воспитания. В таких лагерях высоко значение распорядка, традиций, ритуалов, системы дежурств и поручений, самоуправления, дисциплинарных требований. Проявляется это в четкой регламентации режима дня, обязательном участии всех детей в общелагерных

мероприятиях, системе дежурств и поручений, а также в культивировании традиций и ритуалов (линейки, отрядные «огоньки», анализ дня).

Педагогическая логика строится вокруг идеи «вписать» ребенка в сообщество, научить его следовать правилам, уважать авторитеты, действовать в рамках заданной структуры. Типичный пример – классический пионерский лагерь (в его лучших образцах) или современные лагеря с четко выраженной «вертикалью» отрядного самоуправления, организация военно-патриотических смен с элементами регламентации быта. Как справедливо отмечает И.И. Фришман [15], именно здесь наиболее полно раскрывается потенциал временного детского коллектива как «инструмента социализации». На наш взгляд, сильная сторона этого типа – высокая предсказуемость результатов и формирование социально-адаптированной личности. Однако возникает риск нивелирования индивидуальности ребенка. В то же время В.Н. Мясичев придавал большое значение формированию качеств человека посредством социальной среды. По его мнению, индивидуальное преобразуется социальным, «не утрачивая индивидуальности, но, приобретая новый “социализированный” характер» [8].

Тип 2. Лагеря компетентностно-развивающего типа. Доминанта смещается в сторону раскрытия индивидуального потенциала ребенка, формирования «гибких навыков» (soft skills): критического мышления, коммуникации, командной работы, креативности, а также проектного мышления и прикладных компетенций.

Данный тип лагерей является драйвером инноваций в отрасли и отражает запрос информационного общества на инициативную, креативную и самообучающуюся личность. Это лагеря дополнительного образования, отвечающие актуальным вопросам современности: робототехнические языковые смены, лидерские лагеря, предпринимательские интенсивы, школы блогеров. В отличие от адаптационного типа, где ребенок апробирует нормы системы отношений в обществе, здесь система выстраивается вокруг образовательных потребностей и интересов ребенка.

В таких лагерях программа часто строится по модульному принципу, ребенок выбирает траекторию, итогом становится проект или портфолио достижений. Как отмечает Б.В. Куприянов [5], вариативность пространства здесь достигает своего предела: от индивидуальных мастерских до открытых лекториев. Проявляется это в модульном построении программ, предоставлении ребенку права выбора деятельности (клубные пространства, мастерские, «меню» активностей), а также в активном использовании технологий проблемного обучения и геймификации. Визуальным маркером такого лагеря часто является отсутствие жестких отрядных структур в пользу проектных команд и индивидуальных образовательных маршрутов (например, федеральные сети лагерей «Школа твоих возможностей», проектные смены образовательного центра «Сириус», смены Русского географического общества «Мир открытий» и региональных центров выявления талантов). Полагаем, что именно этот тип сегодня наиболее востребован родителями, так как он ориентирован на «успешность» ребенка. В свою очередь, деятельность подобного лагеря требует от педагогов высокой квалификации в области тьюторства и проектного сопровождения.

Тип 3. Лагеря ценностно-смыслового типа. Это наиболее сложный и, позволим себе высказать субъективное мнение, наиболее недооцененный в массовой практике тип. Ведущая доминанта – ценностное самоопределение личности, формирование духовно-нравственной устойчивости и мировоззрения.

Данный тип лагерей занимает особую позицию. Его педагогическая суть заключается в обращении к глубинным вопросам человеческого существования, рефлексии и формированию иерархии личных смыслов. Внешне это может выражаться в минималистичности «событийного ряда» при высокой плотности и глубине коммуникации. Здесь не учат «как делать», а помогают ответить на вопросы «зачем что-то делать?», «что есть добро?», «в чем смысл моего участия?».

Такие лагеря чаще всего имеют ярко выраженную философскую, культурологическую, этическую или религиозную направленность. Это могут быть, во-первых, религиозные (например, православные) лагеря, лагеря с системой коллективных творческих дел (в их первоначальном, смыслообразующем, а не репродуктивном значении), смены, построенные на диалоговых площадках, рефлексивных играх, «философских клубах». Во-вторых, волонтерские лагеря, построенные на этике служения и помощи нуждающимся (например, восстановление храмов, помощь в приютах для животных), где трудовая деятельность является средством нравственного воспитания. В-третьих, светские программы «погружения в себя»: философские школы для подростков, смены, посвященные психологической разгрузке и самопознанию. Ключевым педагогическим механизмом здесь выступает создание ситуаций нравственного выбора и «встречи с Другим», что кардинально отличает их от развлекательного мейнстрима. Именно в таком лагере рождается «событийная общность», где ценность переживается, а не транслируется [6].

Тип 4. Лагеря рекреационно-оздоровительного типа. Их ведущая доминанта – восстановление психофизиологических ресурсов организма, формирование культуры здорового образа жизни, профилактика заболеваний и коррекция соматического статуса.

Хотя функция оздоровления является законодательно закреплённой для всех типов организаций отдыха детей, в лагерях данного типа она выступает не фоновым процессом, а главной педагогической задачей. Речь идет о построении воспитательной работы вокруг ценностей здоровья. Это традиционные санаторные лагеря, профилактории, спортивно-оздоровительные центры. Здесь ключевыми являются режим дня, сбалансированное питание, лечебные процедуры, двигательная активность, закаливание. Как отмечает Н.Н. Илюшина и другие [11], именно в этом типе лагерей наиболее полно реализуется функция восстановления работоспособности.

В современных условиях это проявляется в двух основных форматах. Первый – санаторно-курортные лагеря, где медицинский блок (физиопроцедуры, диетическое питание, лечебная физкультура) является обязательным и структурообразующим элементом распорядка. Второй, более динамично развивающийся формат – спортивно-тренировочные лагеря и лагеря ЗОЖ-активности. Здесь педагогическая программа направлена на преодоление гиподинамии, цифровой зависимости и формирование осознанного отношения к телу. Методами являются не только спортивные игры, но и образовательные модули по нутрициологии, управлению стрессом, режиму сна. Визуально такие лагеря характеризуются активным использованием природного ландшафта (терренкуры, закаливание, лесные прогулки) и минимизацией времени, проведенного в закрытом помещении. Данный тип детского лагеря решает важнейшую педагогическую задачу – воспитание у детей и подростков ответственного отношения к собственному здоровью как к ресурсу будущих достижений.

В результате проведенного анализа, основанного на обобщении и систематизации теоретического и эмпирического опыта, нами получены следующие результаты.

Во-первых, выявлено, что существующие классификации детских лагерей (К.Е. Лебедев [7] и др.) носят преимущественно феноменологический характер, фиксируя внешние признаки, но не раскрывая сущностных педагогических различий.

Во-вторых, в качестве основания для классификации детских лагерей предложена ведущая ценностно-целевая доминанта педагогической деятельности. Обосновано, что именно этот критерий позволяет перейти от описательности к объяснению логики построения воспитательной системы детского лагеря.

В-третьих, выделены и охарактеризованы четыре типа детских лагерей: адаптационно-формирующий, компетентностно-развивающий, ценностно-смысловой и рекреационно-оздоровительный. Для каждого типа определены цели, содержание деятельности, характер отношений и способы оценки результативности.

В-четвертых, установлено, что в реальной практике (анализ описаний, представленных в работах Г.В. Заярской [3] и Е.Н. Папуши [10]) названные типы встречаются редко, доминируют смешанные формы, при этом один из типов выступает как системообразующий, например, компетентностно-развивающие смены, проводимые на базе рекреационной инфраструктуры. Однако выделение идеальных типов служит необходимым инструментом для научного анализа, педагогической рефлексии и осознанного выбора вектора развития конкретной воспитательной организации.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Заявленная проблема – отсутствие единого методологического основания для педагогической классификации детских лагерей – является реальной и остроактуальной. Без ее решения невозможно ни научное сравнение эффективности лагерей, ни обоснованное проектирование новых воспитательных систем.

2. Предложенный признак – ведущая ценностно-целевая доминанта педагогической деятельности – выступает тем сущностным основанием, которое позволяет системно и непротиворечиво описать многообразие детских лагерей. Это подтверждается возможностью свести все наблюдаемые формы к четырем базовым типам.

3. Разработанная классификация имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Она дает возможность руководителю лагеря, уполномоченным органам осознанно выбирать вектор развития, вожатому – рефлексировать свои педагогические приоритеты, а исследователю – операционализировать понятия для эмпирического анализа.

4. Мы подтверждаем исходный тезис о том, что в чистом виде типы встречаются редко, но выделение базовых типов – это необходимый научный механизм, без которого невозможен комплексный анализ. Как верно подмечено в исследовании С.В. Поповой [12], «реальная воспитательная практика всегда синкретична».

Дальнейшее развитие исследования мы видим в трех направлениях.

Первое направление – эмпирическая валидизация классификации. Необходимо разработать диагностический инструментарий, позволяющий относить конкретный лагерь или смену к тому или иному типу на основе анализа целей, содержания, методов и оценки результатов.

Второе направление – сравнительное исследование эффективности разных типов лагерей в отношении различных целевых групп. Например, насколько лагерь компетентностного типа эффективен для тревожных детей, а адаптационный – для детей с девиантным поведением? Частично эти вопросы затронуты у А.Н. Никульникова [9], но системные работы отсутствуют.

Третье направление – разработка методических рекомендаций по проектированию смен каждого базового типа и по гармоничному синтезу типов в рамках одной смены. Разработанная типология позволит преодолеть эклектику и перейти к осознанному педагогическому дизайну детского отдыха.

Практическая значимость работы состоит в том, что предложенная классификация может быть использована в системе подготовки и повышения квалификации вожатских и педагогических кадров.

Список литературы

1. Байбородова Л. В., Симонова Г. И., Харисова И. Г. Педагогические основы деятельности детских оздоровительных лагерей // Ярославский педагогический вестник. 2019. №2(107). С. 8–16.
2. Голованов В.П. Современное дополнительное образование детей – пространство экологии детства // Педагогика: история, перспективы. 2025. Т. 8. №6. С. 39–48.

3. Заярская Г. В. Моделирование воспитательного процесса в детском оздоровительном лагере (на примере Всероссийского детского центра «Орленок»): дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
4. Краснюк Л.В., Козлова Н.А., Барнаш А.В. Исследовательские аспекты управления и основные принципы планирования смены детского оздоровительного лагеря // Гуманитарные науки. 2019. №3(47). С. 26–34.
5. Куприянов Б. В. Вариативность оздоровительно-образовательного пространства загородного детского лагеря // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 3(41). С. 72–78.
6. Лагерь школе и обществу: история развития, психолого-педагогические и социально-коммуникативные возможности детского лагеря: коллективная монография / под общ. ред. А.Н. Камнева, В.И. Панова. М., 2022.
7. Лебедев К. Е. Современные типы детских лагерей и критерии выбора // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. 2013. №2(107). С. 42–64.
8. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.; Воронеж, 1995.
9. Никульников А. Н. Воспитательный потенциал детского оздоровительного лагеря // Сибирский педагогический журнал. 2021. №6. С. 82–88.
10. Папуша Е.Н. Формирование адаптивных воспитательных систем детских оздоровительных лагерей: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2019.
11. Педагогика детского оздоровительного лагеря: учебник / под ред. М.М. Борисовой. М., 2026.
12. Попова С.В. Воспитательный потенциал разновозрастного коллектива в условиях детского загородного лагеря: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2008.
13. Российская Федерация. Законы. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации: Федеральный закон от 24.07.1998 №124-ФЗ: (ред. от 20.02.2026). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/179146/> (дата обращения: 30.05.2026).
14. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении общих принципов формирования и ведения реестров организаций отдыха детей и их оздоровления, а также типового реестра организаций отдыха детей и их оздоровления: Приказ от 21.10.2019 №570 (ред. от 18.02.2025). [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201912300068> (дата обращения: 30.05.2026).
15. Фришман И. И. Детский оздоровительный лагерь как воспитательная система // Народное образование. 2006. №3(1356). С. 77–82.

* * *

1. Bajborodova L. V., Simonova G. I., Harisova I. G. Pedagogicheskie osnovy deyatel'nosti detskih ozdorovitel'nyh lagerej // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. №2(107). S. 8–16.
2. Golovanov V.P. Sovremennoe dopolnitel'noe obrazovanie detej – prostranstvo ekologii detstva // Pedagogika: istoriya, perspektivy. 2025. T. 8. №6. S. 39–48.
3. Zayarskaya G. V. Modelirovanie vospitatel'nogo processa v detskom ozdorovitel'nom lagere (na primere Vserossijskogo detskogo centra «Orlenok»): dis. ... kand. ped. nauk. M., 2003.
4. Krasnyuk L.V., Kozlova N.A., Barnash A.V. Issledovatel'skie aspekty upravleniya i osnovnye principy planirovaniya smeny detskogo ozdorovitel'nogo lagerya // Gumanitarnye nauki. 2019. №3(47). S. 26–34.
5. Kupriyanov B. V. Variativnost' ozdorovitel'no-obrazovatel'nogo prostranstva zagorodnogo detskogo lagerya // Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2017. № 3(41). S. 72–78.
6. Lager' shkole i obshchestvu: istoriya razvitiya, psihologo-pedagogicheskie i social'no-kommunikativnye vozmozhnosti detskogo lagerya: kollektivnaya monografiya / pod obshch. red. A.N. Kamneva, V.I. Panova. M., 2022.
7. Lebedev K. E. Sovremennye tipy detskih lagerej i kriterii vybora // Vestnik Akademii detsko-yunosheskogo turizma i kraevedeniya. 2013. №2(107). S. 42–64.
8. Myasishchev V.N. Psihologiya otnoshenij. M.; Voronezh, 1995.
9. Nikul'nikov A. N. Vospitatel'nyj potencial detskogo ozdorovitel'nogo lagerya // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2021. №6. S. 82–88.
10. Papusha E.N. Formirovanie adaptivnyh vospitatel'nyh sistem detskih ozdorovitel'nyh lagerej: dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 2019.

11. Pedagogika detskogo ozdorovitel'nogo lagerya: uchebnik / pod red. M.M. Borisovoj. M., 2026.
12. Popova S.V. Vospitatel'nyj potencial raznovozrastnogo kollektiva v usloviyah detskogo zagorodnogo lagerya: dis. ... kand. ped. nauk. Voronezh, 2008.
13. Rossijskaya Federaciya. Zakony. Ob osnovnyh garantiyah prav rebenka v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 24.07.1998 №124-FZ: (red. ot 20.02.2026). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/179146/> (data obrashcheniya: 30.05.2026).
14. Rossijskaya Federaciya. Ministerstvo prosveshcheniya. Ob utverzhdenii obshchih principov formirovaniya i vedeniya reestrov organizacij ottyha detej i ih ozdorovleniya, a takzhe tipovogo reestra organizacij ottyha detej i ih ozdorovleniya: Prikaz ot 21.10.2019 №570 (red. ot 18.02.2025). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201912300068> (data obrashcheniya: 30.05.2026).
15. Frishman I. I. Detskij ozdorovitel'nyj lager' kak vospitatel'naya sistema // Narodnoe obrazovanie. 2006. №3(1356). S. 77–82.



The pedagogical classification of types of children's camps on the basis of axiological and targeted dominant

The necessity of change from the empirical lists of children's camps to the strict scientific classification is substantiated. The new methodological basis - the leading axiological and targeted dominant of pedagogical activity - is suggested. There are revealed and characterized four types of camps: adaptive-formative, competence-based and developing, axiological, recreational and health.

It is demonstrated that classification is considered as the tool of designing the educational classifications and comparative analysis.

Keywords: *children's camp, pedagogical classification, axiological and targeted dominant, camps typology, educational system, recreation and health care of children.*

(Статья поступила в редакцию 27.05.2026)



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

Т.Н. АСТАФУРОВА

Волгоград

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЭЛЕКТРОННОГО КОМПОНЕНТА В ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Анализируется трансформация электронного компонента (e-learning) в смешанном обучении иностранному языку: от дополнения к очным занятиям и базовым платформам в качестве электронных библиотек к многоуровневой цифровой образовательной среде учебного заведения, использованию интеллектуальных платформ, генеративного ИИ, адаптивных систем, эдьютейнмента и нейролингводидактических практик, где траектория образования корректируется электронным компонентом, обеспечивая персонализацию обучения каждого студента.



Ключевые слова: трансформация, электронный компонент, модели смешанного обучения, цифровая образовательная среда, траектория образования, персонализация обучения.

Переход общества от постиндустриальной к цифровой форме его существования и развития неизбежно привел к виртуализации и максимальной визуализации цивилизационных процессов и информационной среды, которые обусловили радикальную перестройку образовательного пространства:

- интеграцию традиционных (*t-learning*) и электронных (*e-learning*) ресурсов обучения;
- создание образовательной дигитальной среды в учебных заведениях;
- внедрение адаптивных мобильных приложений и электронных платформ в изучение иностранных языков;
- персонализацию обучения «цифрового» поколения студентов и школьников (*Digital natives*) с клиповым мышлением (*clip thinking*) и флюидным интеллектом (*fluid / flexible intelligence*);
- применение мультизадачности (*multitasking*) и микрообучения (*bite-sized learning*) у современных обучающихся;
- необходимость развития у обучающихся стратегий самообразования в течение жизни.

Глобальные перемены в мировом сообществе привели к замене репродуктивной образовательной системы инновационной, интегрирующей традиционные методы обучения с дигитальными, ориентированными на повышение мотивации обучающихся, динамичное персонализированное обучение и развитие их творческого, когнитивно-интеллектуального потенциала. Кроме того, стремительный рост учебно-познавательной и научной информации, обязательной для усвоения, быстрый доступ к ней, формирование дополнительных компетенций потребовали от учителя применения новых форм, средств и методов обучения, в первую очередь, перераспределения методов детально изучаемого предметного материала в сторону увеличения доли исследовательской и результативной практико-ориентированной работы.

К одной из первых моделей инновационного образования относится смешанное обучение (*blended learning*), сочетающее традиционный, веками проверенный очный, организуемый преподавателем (*t-learning*), и электронный, с неисчерпаемыми ресурсами, самостоятельно реализуемый учениками (*e-learning*), компоненты. Появившись в 60-е годы прошлого века, концепция смешанного обучения впервые получила свое название в пресс-релизе американского Интерактивного учебного центра (*Interactive Learning Center*) только в 1999 г., успешно осуществлялась преимущественно в базовых форматах перевернутого класса, ротации станций и гибкой модели [1].

В России смешанное обучение получило интенсивное развитие во время пандемии 2019 г., когда вынужденная отмена офлайн-занятий в учебных заведениях привела к цифровой трансформация обучающей среды и обновлению ее электронных ресурсов и лингводидактических технологий. В отечественной методике в концепции смешанного обучения наиболее результативными и ресурсно доступными были признаны перевернутый класс и ротация станций. В перевернутом классе учитель выкладывает в сеть подготовленные презентации или мини-видеоматериал, которые обучающиеся самостоятельно изучают дома в своем темпе, имея возможность обсудить непонятные моменты с одноклассниками и учителем в онлайн-режиме; на офлайн-занятии осуществляется совместная деятельность обучающихся по активизации изучаемого материала. Преподаватель не транслирует знания, а отбирает учебный материал и разрабатывает методический контент для организации онлайн-среды обучения.

В ротации станций обучающиеся делятся на группы по видам учебной деятельности, как правило, это станция работы с учителем, станция онлайн-работы и станция проектной деятельности, в которой обучающиеся в интерактивной форме занимаются индивидуальной или групповой проектной работой. В течение занятия группы перемещаются между станциями и занимаются на каждой из них. Состав групп на уроках меняется в зависимости от методической задачи и цели занятия на станции. Цель станции занятия с преподавателем – персонализация обучения, предоставление каждому обучающемуся эффективной обратной связи. Если занятие проводится со слабой группой, то каждому предлагается индивидуальный план усвоения иноязычных явлений, вызывающих затруднения. Цель станции онлайн-работы – предоставить каждому обучающемуся возможность развития умений самостоятельной работы, эффективного усвоения нового материала, контроля иноязычных знаний и тренировки навыков на достаточно разнообразных упражнениях и заданиях, позволяющих глубоко познакомиться с изучаемой темой, чем и достигается персонализация обучения.

Цель станции проектной деятельности заключается в возможности применения знаний и навыков в новых, практико-ориентированных ситуациях (небольшие исследования, квесты, мини-соревнования и пр.), формирования коммуникативной и цифровой компетенции, навыков самостоятельной работы в онлайн-среде, получения обратной связи. Автоматизация контроля усвоения знаний, активизация иноязычных умений и навыков позволяют больше времени выделять на онлайн-проектную деятельность и офлайн-интеракцию на иностранном языке [11].

В течение следующего десятилетия цифровой элемент (*e-learning*) в смешанном обучении контентно модифицировался и обогащался. С одной стороны, в зависимости от социо-политических и экономических стратегий развития мирового сообщества; с другой стороны, адаптировался под уровень знаний, креативных способностей, эмоционального интеллекта и личностно-психологического стиля обучения, т.е. способа восприятия, обработки и запоминания информации, выполнения заданий и преодоления трудностей обучающимися. Цифровые образовательные ресурсы того времени, благодаря многоаспектным механизмам адаптации и дифференции знаний под уровень любого участника иноязычного взаимодействия, могли эффективно применяться в гло-

бальном информационном пространстве, предлагая разные уровни сложности (варианты) информационных, практических и диагностических компонентов, адаптированных под ученика любого уровня [5].

Единая цифровая образовательная среда, базовыми характеристиками которой выступают интернетизация, виртуализация и визуализация, позволила обучающимся результативно взаимодействовать в ней, совмещая учебную и исследовательскую, самостоятельную и аудиторную, групповую и индивидуальную работы; использовать очный и дистанционный режимы в рамках электронного, мобильного, сетевого и традиционного обучения. Визуализация явилась одним из базовых приемов оптимизации обучения благодаря многоканальным / мультимодальным возможностям цифровых технологий, интегрирующих текстовые, аудиовизуальные, графические, анимационно-игровые ресурсы в единый цифровой продукт, активизирующий познавательную деятельность студентов. Онлайн-обучение превратилось в глобальное сетевое образовательное пространство, доступность которого достигла беспрецедентного уровня [12].

Так, в начале 2000-х гг. компания *Edusoft* разработала комплексную мультимедийную онлайн-программу “*English Discoveries*” для изучения английского языка в основных видах речевой деятельности:

- сочетая интерактивные уроки с технологией смешанного обучения;
- адаптируя языковой материал и задания для уровней от *Beginner* до *Advanced*;
- уделяя дополнительное внимание аспектам языка (активизация грамматических конструкций, бытовой и профильной лексики), темам, коммуникативным моделям, вызывающим сложности в овладении;
- закрепляя изучаемую лексику и грамматику в кроссвордах, языковых играх и поиске предметов, где дальнейшее продвижение зависело от правильного ответа на английском;
- используя элементы геймификации, приключенческих квестов в виртуальных детективных расследованиях, путешествиях или решении бытовых задач, связанных с нахождением поликлиники, банка и т.д. в англоязычной среде;
- применяя для прохождения квестов и решения загадок специально адаптированные и встроенные в программу иллюстрированные мини-энциклопедии, справочники, озвученные словари и пр. [14].

После утверждения Национальной стратегии развития искусственного интеллекта [13] технологии ИИ начали активно внедрять в крупные образовательные платформы, что закономерно обусловило обновление и трансформацию электронных ресурсов и лингводидактических технологий цифровой образовательной среды. Однако это не означало, что мультимедийные инструменты полностью вытеснят традиционное обучение и особенно педагогов [7].

По мнению многих преподавателей, электронные ресурсы являются важным инновационным подспорьем традиционной парадигмы образования благодаря постоянно развивающимся и обогащающимся удобным инструментам. К ним относятся, наряду с привычными мультимедийными технологиями, блоги (личные страницы /дневник в Интернет); чат-боты (языковые тренажеры); виртуальная и дополненная реальность для решения заданий профильного и творческого характера (программные платформы *VTime*, *VR Learn English*, *Recroom*, *Virtual Speech*); сквозные технологии (*end-to-end technologies*), одновременно охватывающие несколько отраслей знания благодаря применению нейросетей и искусственного интеллекта при изучении иностранного языка [4; 11].

Информационный бум и цифровая революция, быстрый доступ к разнообразной мультимодальной информации и, как следствие, инфоксикация создают, с одной стороны, клиповое мышление [15] у «цифрового» поколения обучающихся, предпочитающего яркие образы текстам и испытывающего интеллектуальную распыленность,

мозаичное восприятие информации, поверхностные кратковременные знания; с другой стороны, порождают у них флюидный интеллект как способность адаптироваться к новым ситуациям, решать нестандартные задания без опоры на прошлые знания и опыт [3]. Новое поколение обучающихся, воспринимающих цифровую среду как естественную, нельзя «переформатировать», педагоги вынуждены трансформировать также традиционный компонент (*t-learning*) смешанного обучения, совершенствовать методы и практики обучения поколений Z и Альфа. В частности, относительно эффективными признаются такие методы, как многозадачность или мультитаскинг (*multi-tasking*) – быстрое переключение с одного задания на другое, микрообучение (*micro-learning, bit-sized learning*), при котором процесс обретения знаний разбивается на короткие интервальные занятия, а большие задания – на фрагменты, логическая последовательность которых способствует поддержанию интереса к овладению знаниями [9; 10].

Эту же цель преследует эдьютейнмент (*education + entertainment*) как одна из методик смешанного обучения, преимущественно дефинируемая как цифровой контент, соединяющий образовательные и развлекательные элементы для активного вовлечения учащихся в процесс получения знаний. Этот процесс начинается с развлечения, переходит в привлечение внимания и завершается увлечением и получением искреннего удовольствия от усвоения материала [6]. Эдьютейнмент стирает границы между учебой и досугом, предполагает активную позицию обучающегося, превращая пассивное слушание в заинтересованное взаимодействие с изучаемым материалом. Так, при введении в младших классах анималистической лексики образовательный компонент обучения включает выполнение традиционных упражнений:

Exercise 1. Match the animals with their description: penguin, giraffe, bird, camel, crocodile, elephant, snake, monkey, tiger, frog.

1. I'm green. I have got big teeth and a long tail.
2. I'm black and white. I have got small eyes and a beak.
3. I'm brown with black stripes. I can run very fast. I live in the jungle.
4. I'm big and grey. I have got big ears and a long trunk etc.
5. I'm long and I can't walk because I haven't got legs.

Exercise 2. Write the names of the animals in the correct column: dog, tiger, cat, cow, horse, lion, crocodile, hamster, duck, guinea pig, sheep, giraffe, monkey, parrot.

Pets	Farm animals	Wild animals

Exercise 3. Underline the names of the animals you can see in the picture: Horse, butterfly, frog, dog, cat, pig, hen, chicks, lizard, ladybug, ant, cow, bee, rabbit, sheep, goat, goose.

Развлекательный компонент выполняется на платформе *Wordwall* и реализуется в играх: *Find the match*, *Speaking cards*, *Listen to the animal sounds and choose who makes them*, *Quiz*, etc. [16].

В последнее время преподаватели все чаще обращаются к нейролингводидактической практике как разновидности смешанного обучения с элементами традиционного и электронного обучения, направленного на активизацию когнитивных процессов у обучающихся. Онлайн-программы, использующие принципы нейролингводидактики и нейропластичности мозга, направлены на активизацию речевых центров и создание новых нейронных связей, развитие памяти, внимания и скорости обработки информации, которые являются фундаментом для изучения иностранных языков. Эффективное изучение языка меняет структуру мозга. Такие программы используют мультимодальное

предъявление материала (звук, цвет, образы, текст, графика), который активирует одновременно несколько сенсорных зон мозга для быстрого запоминания (*Duolingo*, *Fast ForWord*, *LingvoGo*). В контексте изучения языков нейропластичность позволяет мозгу укреплять память для восприятия и запоминания новой лексики и грамматических правил, улучшать способность переключаться между языками, удерживать и распределять внимание, повышая когнитивную гибкость обучающихся. Именно они выступают в качестве ментальной основы персонализированного образования, предполагающего развитие личностного (*softskills*) и профессионального потенциала (*hardskills*) каждого студента, оптимизацию качества иноязычного обучения.

Повышение качества обучения иностранному языку обеспечивается интервальным повторением изученного лексико-грамматического материала (*Spaced Repetition*), регулярным переключением памяти с одной темы на другую (*Interleaving*), извлечением из памяти уже изученной информации благодаря лексико-семантическим и графическим опорам (*Retrieval*), дополнительной проработкой изучаемых тем на основе описания / объяснения сходства и различия между ними и личным опытом студентов (*Elaboration*), высказываниями с опорой на примеры из собственного опыта (*Concrete examples*); практикой двойного кодирования (*Dual Coding*), закрепляющей наряду с вербальной информацией яркие колоретные образы [2]. Нейролингводидактические практики в рамках смешанного обучения способствуют учебной автономии и персонализации работы студентов.

Анализ электронного компонента (*e-learning*) в смешанном обучении иностранному языку показал, что его эволюция развивалась от цифровизации учебного материала к его активному созданию и глубокой персонализации образовательной траектории для каждого обучающегося. В конце прошлого века электронный компонент выступал дополнением к очным занятиям, а базовые платформы использовались в качестве электронных библиотек.

Появление мобильных приложений, видеолекций и вебинаров в первые десятилетия 3-го тысячелетия ускорило цифровизацию смешанного обучения и создания многоуровневой цифровой образовательной среды учебных заведений с развитыми интерактивными, адаптивными и мобильными характеристиками. Электронный компонент смешанного обучения сегодня характеризуется активным использованием интеллектуальных платформ, генеративного ИИ и адаптивных систем, которые мгновенно анализируют ошибки обучающихся, проверяют усвоение теории практикой, делая обучение гиперперсонализированным, а траекторию образования каждого студента – по настоящему индивидуальной.

Список литературы

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М., 2016.
2. Астафурова Т.Н., Елтанская Е.А. Нейролингводидактические практики обучения английскому языку студентов из Центральной Азии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2026. №2(205). С. 126–132.
3. Бирюков С.Д., Ходакова Е.Ю. Флюидный интеллект как предиктор успешности обучения // Интеллект и творчество: сборник научных трудов. М., 1999. С. 66–78.
4. Боровкова М.В., Жеребцова Е.В. Сквозные технологии в обучении иностранному языку как условие подготовки кадров цифрового общества // Современные направления профессиональной языковой подготовки лингвистов-переводчиков и преподавателей иностранного языка в вузе. Екатеринбург, 2023. С. 177–185.
5. Голубев О.Б., Никифоров О.Ю. Информатизация учебно-методической деятельности университета // Альманах современной науки и образования. Тамбов, 2012. №6(61). С. 28–30.
6. Железнякова О.М., Дьяконова О.О. Сущность и содержание понятия «эдьютейнмент» в отечественной и зарубежной педагогической науке // Alma mater (Вестник высшей школы). 2013. №2. С. 67–70.

7. Корнеева Л.И., Васильева Л.И. Методический компонент структуры цифровой образовательной среды в обучении студентов-лингвистов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. №2. С. 143–154.
8. Костина Е.В. Модель смешанного обучения и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Т. 1. №2. С. 141–144.
9. Монахова Г.А., Монахов Д.Н. Микрообучение как феномен цифровой трансформации образования // Образование и право. 2020. №6. С. 299–304.
10. Сливная Е.М. Микрообучение как инновационная технология в преподавании иностранного языка в условиях современной реальности // Гуманитарные и социальные науки. 2021. Т. 89. №6. С. 166–171.
11. Стародубцева Е.А. Использование технологии виртуальной реальности в обучении иностранным языкам в вузе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. Т. 12. №1. С. 110–113.
12. Тестов В.А. Переход к новой образовательной парадигме в условиях сетевого пространства // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. №4(1). С. 50–56.
13. Указ Президента РФ от 10 октября 2019 года №490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/ (дата обращения: 05.05.2026).
14. English Discoveries. [Electronic resource]. URL: <https://englishdiscoveries.net/> (date of request: 24.04.26).
15. Kraynov A.L., Shalaeva N.V. Influence of clip thinking on the cognitive abilities of students. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. Vol. 92. P. 2023–2030.
16. Wordwall. [Electronic resource]. URL: <https://wordwall.net/resource/24134014/animals/animals-and-petsstarters-memory> (date of request: 14.05.26).

* * *

1. Andreeva N.V., Rozhdestvenskaya L.V., Yarmahov B.B. Shag shkoly v smeshannoe obuchenie. M., 2016.
2. Astafurova T.N., Eltanskaya E.A. Nejrolingvodidakticheskie praktiki obucheniya anglijskomu yazyku studentov iz Central'noj Azii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2026. №2(205). S. 126–132.
3. Biryukov S.D., Hodakova E.Yu. Flyuidnyj intellekt kak prediktor uspešnosti obucheniya // Intellekt i tvorchestvo: sbornik nauchnyh trudov. M., 1999. S. 66–78.
4. Borovkova M.V., Zherebcova E.V. Skvoznye tekhnologii v obuchenii inostrannomu yazyku kak uslovie podgotovki kadrov cifrovogo obshchestva // Sovremennye napravleniya professional'noj yazykovoj podgotovki lingvistov-perevodchikov i prepodavatelej inostrannogo yazyka v vuze. Ekaterinburg, 2023. S. 177–185.
5. Golubev O.B., Nikiforov O.Yu. Informatizaciya uchebno-metodicheskoy deyatel'nosti universiteta // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. Tambov, 2012. №6(61). S. 28–30.
6. Zheleznyakova O.M., D'yakonova O.O. Sushchnost' i sodержanie ponyatiya «ed'yutejment» v otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogicheskoy nauke // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). 2013. №2. S. 67–70.
7. Korneeva L.I., Vasil'eva L.I. Metodicheskij komponent struktury cifrovoj obrazovatel'noj sredy v obuchenii studentov-lingvistov // Vestnik PNIPIU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 2023. №2. S. 143–154.
8. Kostina E.V. Model' smeshannogo obucheniya i ee ispol'zovanie v prepodavanii inostrannyh yazykov // Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2010. T. 1. №2. S. 141–144.
9. Monahova G.A., Monahov D.N. Mikroobuchenie kak fenomen cifrovoj transformacii obrazovaniya // Obrazovanie i pravo. 2020. №6. S. 299–304.
10. Slivnaya E.M. Mikroobuchenie kak innovacionnaya tekhnologiya v prepodavanii inostrannogo yazyka v usloviyah sovremennoj real'nosti // Gumanitarnye i social'nye nauki. 2021. T. 89. №6. S. 166–171.
11. Starodubceva E.A. Ispol'zovanie tekhnologii virtual'noj real'nosti v obuchenii inostrannym yazykam v vuze // Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. 2022. T. 12. №1. S. 110–113.
12. Testov V.A. Perekhod k novoj obrazovatel'noj paradigme v usloviyah setevogo prostranstva // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2012. №4(1). S. 50–56.

13. Ukaz Prezidenta RF ot 10 oktyabrya 2019 goda №490 «O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/ (data obrashcheniya: 05.05.2026).



The transformation of linguodidactic potential of e-learning in the technology of blended learning of foreign languages

The transformation of e-learning in the blended learning of foreign languages: from the supplement to the face-to-face classes and the basic platforms as the electronic libraries to the multi-level digital educational environment of educational institutions, the use of intellectual platforms, the generative artificial intelligence, the adapted systems, the edutainment and the neuro-linguodidactic practices, where the educational trajectory is corrected by e-learning, providing the personalization of teaching for each student, is analyzed.

Keywords: *transformation, e-learning, models of blended learning, digital educational environment, educational trajectories, personalization of education.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2026)

К.Б. ЖИЛИНКОВ
Курск

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
В СФЕРЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

Обоснованы теоретические аспекты проектирования УМО для формирования лексической компетенции студентов ИТ-профиля в сфере искусственного интеллекта. Описан потенциал корпусного подхода и систем дистанционного обучения в условиях динамичного развития тезауруса. Представлена теоретическая модель структуры электронного комплекса, включающая модули анализа научно-технического дискурса и развития навыков делового взаимодействия в цифровой среде.



Ключевые слова: *профессионально ориентированная лексика, искусственный интеллект, ИТ-специалисты, система дистанционного обучения (СДО), корпусная лингвистика, терминологическая компетенция.*

Современный этап развития науки и техники характеризуется резким технологическим скачком в области искусственного интеллекта (далее – ИИ), обусловленным появлением методов глубокого машинного обучения и искусственных нейронных сетей. Данные изменения затронули все сферы человеческой деятельности, что нашло отражение в государственной политике Российской Федерации, в частности в Национальной

стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года. Однако стремительная цифровизация экономики выявила острую проблему – дефицит высококвалифицированных ИТ-кадров, «кроме того уровень подготовки выпускников очень часто не соответствует требованиям работодателей» [7, с. 124].

Одной из ключевых трудностей в подготовке специалистов данного профиля является высокая динамика профессионального дискурса. В последние годы наблюдается волна неологизации: в языке фиксируются новые лексические единицы с компонентом «ИИ-» (ИИ-решение, ИИ-модель, ИИ-прототип и др.). Научный дискурс в сфере ИИ становится дискуссионным, характеризуется высокой степенью метафоричности и антропоморфности (например, использование терминов «ИИ-врач», «ИИ-юрист», «дружественный ИИ»). Традиционные учебно-методические материалы не успевают фиксировать эти изменения, что приводит к разрыву между академической подготовкой студентов и реальной профессиональной коммуникацией.

Трансформация современной высшей школы сопровождается перераспределением учебной нагрузки, вследствие чего «в условиях значительного сокращения аудиторных часов и, соответственно, увеличения часов, отводимых на самостоятельную работу, особое внимание уделяется вопросам организации самостоятельной работы студентов» [6, с. 164]. Система дистанционного обучения (далее – СДО) теоретически позволяет не только индивидуализировать образовательный маршрут студента, но и оперативно обновлять содержание обучения, ориентируясь на аутентичные материалы, такие как видеосюжеты рубрики Hi-Tech и актуальные публикации из области Data Science.

Для обеспечения достоверности и актуальности учебного контента концептуально целесообразным представляется обращение к возможностям СДО, позволяющим включать в образовательный процесс аутентичные материалы, отражающие реальное употребление профессиональной лексики в сфере высоких технологий. Применение электронных образовательных ресурсов теоретически обеспечивает необходимую гибкость обучения, что является критически важным для формирования полноценной терминологической базы будущих специалистов. Использование СДО, согласно положениям дидактики цифровой среды, способствует интенсификации обучения и повышению мотивации студентов за счет интеграции мультимедийных средств и моделирования реальных ситуаций профессионального делового взаимодействия.

Целью данной работы является описание теоретико-методологических оснований и принципов проектирования УМО, концептуально интегрирующего данные корпусной лингвистики и возможности СДО, для формирования профессионально ориентированной лексической компетенции студентов в сфере искусственного интеллекта.

Проектирование УМО для формирования лексической компетенции базируется на системном подходе к организации цифрового образовательного пространства. Согласно исследователю И.В. Роберт, потенциал такой среды рассматривается как «совокупность всего объема информационного ресурса (цифрового контента), включая семантический, технико-технологический компоненты» [4, с. 57]. Контекстный подход концептуально обеспечивает вовлечение студентов в квазипрофессиональную деятельность, где усвоение лексики рассматривается как процесс решения задач, моделируемых в цифровой среде.

Основопологающим принципом проектирования является индивидуализация образовательных траекторий. Учитывая, что в ИТ-индустрии набор требуемых компетенций часто не совпадает со стандартными учебными программами, теоретическая модель УМО предполагает возможность осознанного выбора студентом уровня сложности и тематической направленности модулей (например, «Машинное обучение», «Нейронные сети» или «Обработка больших данных»).

Важным инструментально-содержательным компонентом проектирования выступает электронная информационно-образовательная среда (далее – ЭИОС). Она теоретиче-

ски позволяет реализовать потенциал персонализированного учебного опыта, обеспечивая гибкое коммуникационное взаимодействие и доступ к верифицированному цифровому контенту в режиме 24/7. В рамках теоретической модели УМО система дистанционного обучения концептуально выполняет функцию навигатора, направляющего студента от этапа диагностики дефицитов знаний к продуктивной речевой деятельности.

Проектируемое УМО может быть представлено как модульный учебный курс, потенциально реализуемый в среде СДО. Теоретическая модель курса предполагает наличие ряда взаимосвязанных тематических блоков, каждый из которых соотносится с формированием определенного аспекта профессиональной лексической компетенции.

1. Информационно-аналитический модуль («Reading AI») теоретически ориентирован на работу с аутентичными текстами по робототехнике, языкам программирования и глубокому обучению. Задания концептуально направлены на развитие навыков выделения ключевых терминов в «живом» профессиональном дискурсе и умения обобщать прочитанный материал.

2. Мультимедийный модуль («Video Viewing») концептуально предполагает обращение к актуальным видеосюжетам из сферы Hi-Tech. Работа с видеоматериалами теоретически способствует закреплению терминологии в контексте инновационных разработок и развитию навыков аудирования в условиях естественного темпа речи специалистов.

3. Модуль профессиональной коммуникации («Business Networking») в теоретической модели соотносится с задачами освоения правил ведения деловой переписки и телефонных переговоров с зарубежными партнерами. Опора на шаблоны и фразы-клише в среде СДО концептуально направлена на преодоление коммуникативного барьера и развитие навыков письма, востребованных работодателями в ИТ-сфере.

Перспективным направлением теоретического обоснования содержания выступает возможность интеграции в учебный процесс нейросетевых технологий. Обращение к большим языковым моделям концептуально позволяет рассматривать автоматизацию процесса создания глоссариев и генерации примеров употребления терминов в контексте как фактор повышения мотивации студентов и эффективности самостоятельной работы. Технологические возможности СДО на теоретическом уровне допускают также включение иммерсивных упражнений с элементами геймификации, что концептуально снижает психологическое напряжение при изучении сложной технической лексики и способствует ее долгосрочному запоминанию.

Особое место в структуре теоретической модели занимает возможность обращения к большим языковым моделям (LLM), таким как YandexGPT и DeepSeek. На теоретическом уровне такие инструменты могут рассматриваться как потенциальный компонент СДО, обеспечивающий возможность обращения обучающихся к ИИ-ассистентам для генерации контекстуальных примеров употребления терминов, составления тематических глоссариев и анализа сложных научно-технических конструкций, что концептуально оптимизирует самостоятельную работу. В качестве перспективного теоретического компонента может рассматриваться возможность использования иммерсионных симуляторов на основе фото и видео 360°, концептуально позволяющих студенту «погрузиться» в квазипрофессиональную ситуацию. Как указывает Н.Н. Дубровина, подобные технологии обеспечивают «имитацию и моделирование труднодоступных или опасных явлений и процессов» [1, с. 140], что расширяет дидактический потенциал цифровой среды обучения.

Теоретическая модель формирования лексической компетенции предполагает оценку степени готовности обучающегося к профессиональной деятельности через систему качественных индикаторов. В рамках педагогического проектирования выделяются «три уровня сформированности компетенций в области ИИ: низкий (пороговый),

средний (базовый) и высокий» [5, с. 298]. Переход между этапами отражает развитие когнитивной гибкости студента, при этом достижение высшего уровня характеризуется как способность действовать в ситуациях неопределенности, планировать свою деятельность и создавать ранее неизвестную интеллектуальную продукцию.

Методологической основой проектирования УМО выступает технология Task-Based Learning (обучение на основе задач), концептуально адаптированная к условиям цифровой среды. Данная технология предполагает, что освоение лексики рассматривается не как работа с изолированными упражнениями, а как процесс решения профессионально ориентированных задач. В теоретической модели каждая задача может быть концептуализирована как микроситуация, моделирующая реальную коммуникативную потребность: написание технического описания алгоритма, подготовка презентации проекта, анализ исследовательской статьи.

Центральное место в методическом аппарате занимают коммуникативные задания с информационным разрывом (information gap), концептуально активизирующие речемыслительную деятельность студентов. Выделяются три основных типа таких заданий:

1. Задания с пробелом информации (information gap) теоретически предполагают совместное достижение единой цели через обмен данными между участниками. В контексте профессионально-ориентированного обучения такие задания могут моделировать ситуации командной разработки, где каждый участник обладает уникальной информацией о различных аспектах ИТ-проекта (архитектура, базы данных, пользовательский интерфейс). Необходимость вербализации технических решений концептуально стимулирует активное использование терминологического аппарата.

2. Задания с пробелом мнения (opinion gap): на уровне теоретической модели предусматривается возможность организации дискуссий по этическим аспектам применения ИИ («ИИ-юрист», «дружественный ИИ»), в которых обучающиеся формулируют собственную позицию, опираясь на концептуальные оппозиции «преимущества – вызовы».

3. Задания с пробелом аргумента (reasoning gap) требуют логического вывода и экспертной оценки (например, SWOT-анализ эффективности конкретного ИТ-решения), что концептуально способствует развитию критического мышления и готовности к принятию решений в условиях неопределенности.

Одним из ключевых принципов теоретического обоснования проектирования УМО выступает междисциплинарность. Искусственный интеллект является конвергентной областью, требующей интеграции знаний по математике, информатике и лингвистике. В модуле “Reading AI” теоретически могут рассматриваться аутентичные тексты по робототехнике и глубокому обучению, что концептуально позволяет студентам не только осваивать лексический минимум, но и систематизировать фундаментальные знания по специальности. Потенциал инструментов СДО (интерактивных глоссариев, гиперссылок на научные репозитории) может обеспечивать навигацию студента в сложном терминологическом поле, способствуя формированию целостного профессионального тезауруса.

Методическая поддержка в СДО концептуально может опираться на механизм peerscaffolding – форму групповой поддержки, при которой студенты в процессе совместного решения задач в цифровой среде корректируют высказывания друг друга, теоретически снижая уровень иноязыковой тревожности. Такой подход позволяет концептуально компенсировать сокращение аудиторных часов за счет интенсификации самостоятельной работы и создания условий для непрерывного профессионального развития будущего специалиста.

Современное проектирование УМО в рамках систем дистанционного обучения выходит за пределы использования статического контента и предполагает теоретическое

осмысление возможностей интеллектуальных инструментов для автоматизации и персонализации процесса освоения лексики. Реализация данной задачи, по мнению Р.З. Елсаковой, возможна за счет внедрения адаптивных платформ, поскольку «использование технологий искусственного интеллекта в социальной сфере способствует повышению качества образовательных услуг в сфере образования (включая адаптацию образовательного процесса к потребностям обучающихся)» [2, с. 84].

В условиях активной неологизации ИИ-дискурса обращение к LLM концептуально позволяет ставить задачи по обработке учебных текстов. В теоретической модели СДО допускается применение сценариев запросов для систематизации профессионально ориентированного материала:

1. Генерация контекстов: языковые модели на теоретическом уровне позволяют рассматривать создание шаблонов ответов и примеров употребления терминов («ИИ-решение», «ИИ-модель») в различных синтаксических конструкциях, что концептуально способствует их интериоризации как собственных мыслей обучающегося.

2. Анализ семантики: обращение к DeepSeek и аналогичным моделям концептуально эффективно для работы с видовыми парами глаголов и специализированной лексикой уровня A2–B1, что теоретически оптимизирует самостоятельную работу студентов при дефиците аудиторных часов.

Перспективным теоретическим направлением расширения СДО выступает возможность интеграции технологий виртуальной реальности (далее – VR) и фото / видео 360°, концептуально формирующих иммерсивную обучающую среду. VR-симуляции на теоретическом уровне позволяют рассматривать практику профессионально-ориентированной лексики в реалистичных контекстах, во взаимодействии с цифровыми персонажами и с мгновенной обратной связью. Мультимодальность VR-среды (сочетание 3D-визуализации, текста и звука) концептуально задействует различные каналы восприятия, что важно в условиях цифровой перегруженности современных обучающихся.

Для формирования лексической компетенции в VR-среде в теоретическом плане возможна концептуализация трех режимов работы с линейными обучающими сценариями: «формирование навыка» (выбор правильного ответа с подсказкой ментора), «закрепление» (отработка говорения без визуальных опор) и «экзамен» (проверка понимания на слух). Включение в симуляторы ИИ-персонажей (например, «беспокойный клиент» или «руководитель ИТ-проекта») концептуально позволяет рассматривать отработку не только терминологии, но и стратегий делового взаимодействия в ситуациях неопределенности, что отвечает требованиям работодателей к уровню C1 / C2.

Концептуальная интеграция интерактивных форм контроля и интеллектуальной поддержки в структуру УМО теоретически обеспечивает переход к деятельностной модели обучения в цифровой среде. Как отмечает А.А. Паскова, «большие языковые модели могут быть интегрированы в учебный процесс для оценки формирующих и суммативных тестов, что позволит существенно снизить нагрузку на преподавателей, обеспечить более объективные результаты и, в конечном счете, повысить эффективность учебного процесса» [3, с. 98]. Это согласуется с теоретическими основаниями проектирования рассматриваемой модели УМО.

Теоретическое обоснование проектирования учебно-методического обеспечения для формирования лексической компетенции студентов в сфере искусственного интеллекта представляет собой теоретико-методологическую задачу, требующую концептуальной интеграции современных достижений методики и возможностей систем дистанционного обучения. В рамках теоретического анализа аргументируется тезис о том, что одной из перспективных форм организации образовательного процесса в условиях сокращения аудиторных часов может выступать модель модульного электронного курса, концептуально сочетающего аутентичный научно-технический контент, технологию

Task-Based Learning и интеллектуальные инструменты (LLM, VR). Теоретическая модель УМО создает концептуальные предпосылки для решения задач индивидуализации образовательных траекторий, обеспечивая ориентацию на актуальную терминосистему ИИ, находящуюся в стадии активной неологизации. Обращение к СДО как к технологической базе обучения концептуально создает условия для повышения академической мотивации и формирования устойчивых профессиональных компетенций. Дальнейшие перспективы исследования связаны с теоретическим обоснованием адаптивных алгоритмов в СДО, способных персонализировать подачу лексического материала на основе анализа типичных ошибок и когнитивных профилей обучающихся.

Список литературы

1. Дубровина Н.Н. Инструментально-содержательные возможности дистанционного обучения в процессе моделирования индивидуальных образовательных маршрутов учащихся основной школы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №10(203). С. 139–146.
2. Елсакова Р.З. Персонализация электронного обучения студентов вуза на основе искусственного интеллекта: современное состояние проблемы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2023. Т. 15. №4. С. 82–102.
3. Паскова А.А. Возможности интеграции технологий генеративного искусственного интеллекта в процессы формирующего оценивания в высшем образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2024. Т. 16. №2. С. 98–109.
4. Роберт И.В., Босова Л.Л., Ваграменко Я.А. Информатизация образования: толковый словарь понятийного аппарата. М., 2023.
5. Соколова Н.В. Разработка педагогической модели формирования компетенций в области искусственного интеллекта для студентов-бакалавров // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-1. С. 297–300.
6. Шишкина Н.М., Малыхина Н.И. К вопросу об использовании электронного учебно-методического комплекса «ENGLISH GUIDE FOR IT SPECIALISTS» для организации самостоятельной работы магистрантов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. №4. С. 163–167.
7. Шухмана А.Е., Мотылева М.В. Проектирование системы подготовки ИТ-специалистов с поддержкой индивидуальных образовательных траекторий // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2013. №9. С. 124–132.

* * *

1. Dubrovina N.N. Instrumental'no-soderzhatel'nye vozmozhnosti distancionnogo obucheniya v processe modelirovaniya individual'nyh obrazovatel'nyh marshrutov uchashchihsya osnovnoj shkoly // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №10(203). S. 139–146.
2. Elsakova R.Z. Personalizaciya elektronnoho obucheniya studentov vuza na osnove iskusstvennogo intellekta: sovremennoe sostoyanie problemy // Vestnik YuUrGU. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2023. T. 15. №4. S. 82–102.
3. Paskova A.A. Vozmozhnosti integracii tekhnologij generativnogo iskusstvennogo intellekta v processy formiruyushchego ocenivaniya v vysshem obrazovanii // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. 2024. T. 16. №2. S. 98–109.
4. Robert I.V., Bosova L.L., Vagramenko Ya.A. Informatizaciya obrazovaniya: tolkovyj slovar' ponyatijnogo apparata. M., 2023.
5. Sokolova N.V. Razrabotka pedagogicheskoy modeli formirovaniya kompetencij v oblasti iskusstvennogo intellekta dlya studentov-bakalavrov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2024. №84-1. S. 297–300.
6. Shishkina N.M., Malyhina N.I. K voprosu ob ispol'zovanii elektronnoho uchebno-metodicheskogo kompleksa "ENGLISH GUIDE FOR IT SPECIALISTS" dlya organizacii samostoyatel'noj raboty magistrantov // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2017. №4. S. 163–167.

7. Shuhmana A.E., Motyleva M.V. Proektirovanie sistemy podgotovki IT-specialistov s podderzhkoj individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij // Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie. 2013. №9. S. 124–132.



Designing of learning and teaching support material for the development of lexical competence in the sphere of artificial intelligence

The theoretical aspects of designing the learning and teaching support material for the development of lexical competence of IT students in the sphere of artificial intelligence are substantiated. There is described the potential of corpus-based approach and the systems of distance teaching in the context of dynamic development of thesaurus. The theoretical model of the structure of the electronic complex, including the modules of analysis of scientific and technical discourse and the development of skills of business cooperation in the digital environment is demonstrated.

Keywords: *profession-oriented vocabulary, artificial intelligence, IT specialists, system of distance teaching, corpus-based linguistics, terminological competence.*

(Статья поступила в редакцию 10.04.2026)

П.С. БЕРЕЗИНА
Санкт-Петербург

**ТРАДИЦИОННЫЕ И ЦИФРОВЫЕ СРЕДСТВА СТИМУЛИРОВАНИЯ
СТОРИТЕЛЛИНГА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

Представлен сравнительный теоретический анализ традиционных (комиксы) и цифровых средств стимулирования сторителлинга в обучении иностранному языку. Рассматриваются их дидактические возможности в развитии коммуникативной компетенции учащихся. Показано, что комиксы обеспечивают визуальную поддержку повествования, тогда как цифровые технологии расширяют его за счет мультимодальности и интерактивности.



Ключевые слова: *сторителлинг, обучение иностранному языку, комиксы, цифровой сторителлинг, мультимодальное обучение, коммуникативная компетенция, цифровые образовательные технологии.*

В условиях активной цифровизации образования и расширения использования цифровых технологий в обучении иностранным языкам возрастает интерес к педагогическим технологиям, позволяющим сочетать развитие коммуникативной компетенции обучающихся с использованием современных цифровых инструментов. Возраста-

ет потребность в поиске эффективных средств организации речевой деятельности обучающихся. Одним из перспективных направлений в современной методике обучения иностранным языкам является сторителлинг, рассматриваемый как технология организации учебной деятельности на основе создания и интерпретации повествовательных структур [1]. Использование сторителлинга способствует формированию умений построения связной речи, развитию воображения и более глубокому осмыслению языкового материала. В практике обучения иностранным языкам сторителлинг реализуется с использованием различных дидактических средств. Традиционно применяются визуальные материалы, в частности, комиксы, которые обеспечивают наглядную поддержку повествования и облегчают построение высказывания. В то же время развитие цифровой образовательной среды привело к активному внедрению цифровых инструментов сторителлинга, основанных на использовании мультимедийных и интерактивных технологий [15; 20]. Несмотря на широкое распространение как традиционных, так и цифровых средств сторителлинга, их сравнительный дидактический потенциал в обучении иностранному языку остается недостаточно систематизированным, что затрудняет выбор эффективных инструментов организации учебного процесса. Сравнительный анализ традиционных и цифровых средств его реализации представлен в научной литературе лишь фрагментарно, что обуславливает необходимость данного исследования.

Целью данной работы является сравнительный теоретический анализ традиционных (комиксы) и цифровых средств стимулирования сторителлинга в обучении иностранному языку.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

- 1) рассмотреть роль сторителлинга в развитии коммуникативной компетенции;
- 2) проанализировать дидактический потенциал комиксов;
- 3) охарактеризовать возможности цифрового сторителлинга;
- 4) провести сравнительный анализ рассматриваемых средств.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении дидактического потенциала различных средств сторителлинга. Практическая значимость работы состоит в возможности использования полученных результатов при разработке методических рекомендаций по обучению иностранным языкам в средней школе.

Настоящее исследование носит теоретический характер и направлено на сравнительный анализ традиционных и цифровых средств стимулирования сторителлинга в обучении иностранному языку в условиях средней школы. Объектом исследования является процесс обучения иностранному языку, ориентированный на формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, прежде всего умений говорения и построения связной речи [3; 6].

Предмет исследования составляют дидактические возможности традиционных (комиксы) и цифровых средств сторителлинга, используемых для активизации речевой деятельности обучающихся.

Теоретическую основу исследования составляют положения коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов, а также идеи контекстного обучения, предполагающие организацию учебной деятельности в условиях, приближенных к реальному общению [2]. Сторителлинг рассматривается как педагогическая технология, основанная на создании и интерпретации повествовательных структур и способствующая развитию связной речи учащихся [1]. Изучаются проблемы дидактического потенциала комиксов в иноязычном образовании. Комиксы представляют собой форму визуального повествования, в которой сюжет раскрывается через последовательность изображений, сопровождаемых текстом. Такая структура облегчает восприятие содержания и позволяет учащимся постепенно формировать умение построения повествовательной речи. Благодаря сочетанию визуальных и текстовых элементов комиксы спо-

способствуют развитию языковой догадки, расширению словарного запаса и снижению когнитивной нагрузки при работе с иностранным языком [17].

Методологическую основу исследования составили следующие методы: теоретический анализ отечественной и зарубежной научной литературы, сравнительный анализ дидактического потенциала различных средств сторителлинга, а также обобщение педагогического опыта их применения в обучении иностранным языкам. Таким образом, выбранные методы позволяют выявить особенности традиционных и цифровых средств сторителлинга и определить их роль в развитии коммуникативной компетенции учащихся средней школы.

Комиксы как традиционное средство сторителлинга

В современной методике обучения иностранным языкам все большее внимание уделяется использованию визуальных средств, способствующих развитию коммуникативной компетенции учащихся. Одним из таких средств являются комиксы, представляющие собой форму визуального повествования, в которой сюжет раскрывается посредством последовательности изображений, сопровождаемых текстом и репликами персонажей. Комиксы объединяют вербальные и визуальные элементы, образуя целостную повествовательную структуру, которая облегчает восприятие информации и способствует развитию умения выстраивания истории. С точки зрения теории медиакommunikации комиксы рассматриваются как форма последовательного визуального искусства (sequentialart) или визуального повествования, где смысл формируется через взаимодействие изображений и текста. По мнению Н. Кона, комиксы представляют собой особую систему визуального языка, в которой изображения функционируют по принципу грамматически организованной последовательности, подобно предложениям в письменной речи [8]. Такая структура позволяет учащимся легче воспринимать сюжет и выстраивать логическую последовательность высказывания.

Использование комиксов в образовательной практике имеет давнюю традицию. Первые исследования эффективности комиксов в обучении иностранным языкам появились еще в 1970-е годы и показали, что включение комиксов в учебный процесс способствует повышению интереса учащихся к изучению языка, а также облегчает усвоение лексики и грамматических структур. В частности, результаты исследований показали, что использование комиксов позволяет закреплять новый языковой материал, включая лексику, грамматику и культурные реалии, а также способствует развитию письменной и устной речи учащихся. Отечественные исследования подчеркивают, что, кроме всего прочего, использование комиксов способствует развитию умения построения устного повествования и повышают мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка [12].

Ключевыми преимуществами комиксов являются их контекстуальность и визуальность. Визуальные элементы обеспечивают контекстуальные подсказки, позволяющие учащимся догадываться о значении новых слов и выражений даже при недостаточном уровне языковой подготовки. Как отмечает С. Крашен, наличие визуальных и контекстуальных подсказок способствует лучшему пониманию содержания текста и стимулирует развитие умения чтения на иностранном языке [14]. Например, при работе с комиксами учащимся можно предложить серию кадров, в которых изображен диалог персонажей в определенной ситуации. Даже при незнании лексических единиц, ситуацию можно определить по контексту. Так, по кадру, где один персонаж протягивает деньги продавцу, а на заднем плане изображены товары и касса, учащийся может догадаться о значении выражений "How much is it?" и "Here you are", даже если ранее они не изучались. Изображение эмоций персонажей помогает интерпретировать реплики, содержащие новые слова, и т.д. Подобные подсказки снижают зависимость от перевода и стимулируют языковую догадку, что согласуется с идеями С. Крашена о повышении уровня понимания входящего языкового материала (comprehensive input).

Таким образом, визуальная поддержка помогает учащимся соотносить новые языковые единицы с конкретной ситуацией общения, что облегчает их запоминание и последующее использование в речи. Кроме того, комиксы создают условия для стимулирования догадки и формирования стратегий чтения. Благодаря сочетанию изображений и текста учащиеся могут самостоятельно интерпретировать содержание истории, делая предположения о значении незнакомых слов. Исследования показывают, что учащиеся чаще правильно угадывают значение новой лексики в комиксах, чем в традиционных текстах, поскольку визуальные элементы служат дополнительным источником информации [11].

Важным дидактическим преимуществом комиксов является их способность повышать мотивацию к изучению иностранного языка, поскольку их использование делает учебный процесс более непринужденным и эмоционально привлекательным. Согласно исследованиям З. Карапа, регулярное использование комиксов на занятиях способствует повышению степени увлеченности учащихся, а также улучшает их отношение к чтению и изучению иностранного языка в целом. Комиксы также обладают значительным потенциалом для развития различных видов речевой деятельности. Работа с комиксами может включать чтение и анализ сюжетной линии, обсуждение действий персонажей, создание собственных диалогов и написание альтернативных вариантов развития сюжета. Подобные задания стимулируют развитие умений говорения и письма, поскольку учащиеся вовлекаются в процесс создания собственных историй. Исследования показывают, что это способствует развитию их критического мышления и умения построения повествования [Там же].

Особое значение комиксы имеют в контексте сторителлинга. Благодаря последовательной структуре кадров комикс фактически представляет собой готовую модель повествования, в которой учащиеся могут легко определить основные элементы истории: завязку, развитие действия, кульминацию и развязку. Такая структура облегчает процесс построения связного высказывания и способствует формированию умения монологической речи. Кроме того, комиксы позволяют интегрировать различные виды учебной деятельности. Учащиеся могут сначала анализировать готовый комикс, затем интерпретировать его содержание устно или письменно, а потом создавать собственные истории на основе изученного языкового материала. Такой подход стимулирует познавательную деятельность учащихся и делает их активными участниками образовательного процесса.

Подобная организация учебной деятельности соответствует идеям контекстного обучения, подчеркивающим значимость включения учащихся в активную, смыслообразующую деятельность в условиях, приближенных к реальной коммуникации [2]. Таким образом, комиксы представляют собой эффективное традиционное средство стимулирования сторителлинга, обеспечивающее визуальную поддержку, развитие повествовательных умений и повышение мотивации учащихся.

Цифровые средства стимулирования сторителлинга

Развитие цифровой образовательной среды существенно расширило возможности использования сторителлинга в обучении иностранным языкам. В последние десятилетия в педагогической практике активно применяется понятие цифрового сторителлинга (digital storytelling), которое предполагает создание и представление историй с использованием цифровых технологий, объединяющих текст, изображения, аудио, видео и интерактивные элементы [20]. Цифровой сторителлинг рассматривается исследователями как современная педагогическая технология, позволяющая интегрировать языковое обучение с развитием цифровой грамотности учащихся. По мнению Б. Робина, цифровой сторителлинг представляет собой процесс создания коротких мультимедийных историй, в которых обучающиеся комбинируют различные медиаформаты для передачи со-

держания и выражения собственной точки зрения [Там же]. Такой подход способствует не только развитию языковых умений, но и формированию критического мышления и креативности.

Одним из ключевых преимуществ цифровых средств сторителлинга является их мультимодальный характер. В отличие от традиционных форм повествования цифровые истории могут включать текстовые, визуальные и аудиовизуальные компоненты, что создает более богатую коммуникативную среду [13]. Как отмечают Дж. Ламберт и коллеги, мультимодальность позволяет обучающимся выражать свои идеи различными способами, что делает процесс создания истории более гибким и доступным для учащихся с различными стилями обучения [15]. Использование цифровых инструментов сторителлинга также способствует повышению мотивации учащихся. Исследования показывают, что интеграция мультимедийных технологий в образовательный процесс делает обучение более интерактивным и приближенным к реальной коммуникативной среде, в которой учащиеся привыкли функционировать вне школы [25]. Создание цифровых историй позволяет обучающимся выступать не только в роли потребителей информации, но и в роли ее создателей, что усиливает их вовлеченность в учебный процесс [16].

В контексте обучения иностранным языкам цифровой сторителлинг особенно ценен тем, что он создает условия для интеграции различных видов речевой деятельности. При формировании цифровой истории учащиеся читают и анализируют информацию в цифровом формате, пишут текст сценария, обсуждают идеи с одноклассниками и представляют готовый продукт устно. Стадия тренировки новых лексических и грамматических элементов практически всегда происходит в цифровом формате, поскольку онлайн-платформы могут давать мгновенную обратную связь обучающемуся, что снижает нагрузку на преподавателя. Таким образом, в рамках одного занятия активизируются умения чтения, письма, аудирования и говорения. Исследования показывают, что подобная интеграция способствует более эффективному формированию коммуникативной компетенции учащихся [20; 25].

Например, интеграция различных видов речевой деятельности может быть реализована через задание по созданию цифровой истории на тему “A Day to Remember”. На первом этапе учащимся предлагается ознакомиться с коротким цифровым текстом или видеоматериалом (например, личной историей или блогом), что развивает умение чтения или аудирования. Далее учащиеся выполняют интерактивные упражнения на онлайн-платформе (например, задания на подбор лексики, восстановление диалогов, трансформацию грамматических структур), получая мгновенную обратную связь, что способствует закреплению языкового материала. На следующем этапе учащиеся разрабатывают собственный сценарий истории: они пишут краткий план (storyoutline), подбирают лексику и формулируют реплики персонажей, что активизирует умения письменной речи. Затем работа переносится в цифровую среду (например, в формат презентации или цифрового комикса), где учащиеся добавляют изображения, текст и при необходимости аудиосопровождение. Заключительный этап предполагает устную презентацию созданной истории перед классом или в малых группах, а также обсуждение работ одноклассников, что развивает умения говорения и взаимодействия. Таким образом, в рамках одной последовательности заданий учащиеся постепенно задействуют все виды речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо и говорение), что подтверждает интегративный характер цифрового сторителлинга и его высокую дидактическую эффективность.

Цифровые технологии также расширяют возможности совместного сторителлинга. Многие онлайн-платформы позволяют учащимся работать над историей коллективно, редактируя общий текст, добавляя изображения и комментируя идеи друг друга. Та-

кой формат способствует сотрудничеству и коммуникативному взаимодействию, что соответствует современным педагогическим подходам, ориентированным на совместное обучение (collaborative learning).

Важным преимуществом цифрового сторителлинга является также возможность персонализации учебной деятельности. Учащиеся могут выбирать формат представления истории, стиль повествования, визуальные материалы и способы подачи информации. Такая гибкость позволяет учитывать индивидуальные интересы и уровень языковой подготовки обучающихся, что положительно влияет на их учебную мотивацию [18; 22]. Вместе с тем использование цифровых средств сторителлинга требует определенных методических и технических условий. Эффективная интеграция цифровых инструментов в образовательный процесс предполагает наличие цифровой инфраструктуры, а также сформированность у учащихся и преподавателей базовых умений работы с цифровыми технологиями. Кроме того, учителю необходимо грамотно организовать процесс создания цифровых историй, чтобы технологический аспект не отвлекал учащихся от основной цели – развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Таким образом, цифровые средства сторителлинга обладают значительным педагогическим потенциалом в обучении иностранным языкам. Их использование способствует развитию коммуникативных умений и навыков, формированию цифровой грамотности и повышению мотивации учащихся. Благодаря мультимодальности, интерактивности и возможности совместного создания контента цифровой сторителлинг представляет собой эффективный инструмент стимулирования речевой деятельности учащихся в современной образовательной среде.

Сравнительный анализ комиксов и цифровых средств сторителлинга

Современная методика обучения иностранным языкам предполагает использование различных средств организации сторителлинга, направленных на развитие коммуникативной компетенции учащихся. Традиционные визуальные инструменты, такие как комиксы, и современные цифровые технологии обладают значительным педагогическим потенциалом, однако их дидактические возможности имеют как сходства, так и различия.

Прежде всего, следует отметить, что обе группы средств объединяет их повествовательная природа. И комиксы, и цифровой сторителлинг опираются на структуру повествования, включающую основные элементы истории: завязку, развитие действия, кульминацию и развязку. Такая структура способствует формированию у учащихся умения логической организации высказывания и последовательного изложения мыслей на иностранном языке. Как отмечает Дж. Ламберт, построение истории является важным когнитивным инструментом, позволяющим учащимся структурировать информацию и придавать ей смысл [15]. Вторым важным сходством является мультимодальность используемых цифровых средств. Комиксы объединяют текст и изображение, что облегчает понимание содержания и создает визуальную поддержку для формирования речевых умений. Цифровой сторителлинг, в свою очередь, расширяет возможности мультимодального представления информации, включая аудио, видео и анимацию [19; 20]. Благодаря этому цифровые инструменты позволяют создавать более сложные и разнообразные формы повествования.

Несмотря на указанные сходства, между традиционными и цифровыми средствами сторителлинга имеются существенные различия, которые определяют особенности их применения в образовательном процессе. Одним из ключевых отличий является степень технологической сложности. Комиксы как традиционный инструмент не требуют специального технического оборудования и могут использоваться в любых условиях обучения. Они просты в применении и позволяют сосредоточить внимание учащихся непосредственно на языковом материале и структуре повествования. Цифровые средства сторител-

Сравнительная характеристика традиционных цифровых средств стимулирования сторителлинга в обучении иностранному языку

Критерий сравнения	Традиционные средства (комиксы)	Цифровые средства
Форма представления истории	Статическое визуально-текстовое повествование, представленное последовательностью кадров.	Мультимодальное повествование, объединяющее текст, аудио, видео и анимацию.
Степень мультимодальности	Ограниченная – используются только визуальный канал, сочетание изображения и текста.	Высокая – интеграция различных медиаканалов.
Интерактивность	Средняя – взаимодействие учащихся ограничено чтением, созданием историй и разыгрыванием.	Высокая – возможна работа с интерактивными платформами, редактирование, озвучивание, совместное создание историй.
Технические требования	Минимальные – возможно использование печатных материалов.	Требуется доступ к цифровым устройствам и интернет-ресурсам.
Доступность использования	Высокая – может применяться в любой образовательной среде.	Зависит от уровня цифровой инфраструктуры учебного заведения.
Развитие речевых умений	Преимущественно способствует развитию чтения, письма и умения построения повествования в формате монологической речи.	Комплексное обучение говорению в форматах монологической и диалогической речи, аудированию и чтению.
Влияние на мотивацию учащихся	Повышает интерес за счет визуального представления элементов повествования.	Повышает интерес благодаря интерактивности и цифровой среде.
Развитие творческих способностей	Стимулирует развитие сюжетов на основе визуального повествования.	Расширяет возможности за счет использования мультимедиа и цифрового монтажа.
Педагогический потенциал	Высокий – эффективно используется для формирования умений чтения, монологической речи, умения построения повествовательного письма.	Высокий – эффективно используется для формирования умений чтения, аудирования, говорения за счет мультимодальности, а также развития цифровой грамотности.
Основные ограничения	Ограниченная динамичность и мультимедийность.	Сильная зависимость от технических ресурсов и уровня цифровой грамотности обучающихся и преподавателя.

линга, напротив, предполагают использование компьютеров, мобильных устройств и специализированных онлайн-платформ. Это расширяет возможности представления информации, но одновременно требует наличия соответствующей технической инфраструктуры и цифровых умений у участников образовательного процесса [23].

Другим важным различием является уровень интерактивности. Комиксы представляют собой статичную форму визуального повествования, где взаимодействие учащихся с материалом осуществляется преимущественно через интерпретацию изображений и текста. В цифровом сторителлинге интерактивность значительно выше: учащиеся старших классов могут добавлять мультимедийные элементы, редактировать содержа-

ние, а также совместно создавать истории в онлайн-среде. Подобная интерактивность способствует развитию сотрудничества и коммуникативного взаимодействия между учащимися [25].

Изменяется также характер творческой деятельности учащихся. При работе с комиксами основное внимание уделяется интерпретации визуального материала и созданию устных или письменных историй на основе предложенных сюжетов. Цифровой сторителлинг, в отличие от комиксов, предполагает более комплексный процесс создания учебного продукта, включающий разработку сценария, подбор визуальных и аудиоматериалов, а также монтаж готовой истории. Такой процесс способствует развитию устно-речевых и письменноречевых языковых умений, а также формированию основ медиаграмотности обучающихся.

Отдельного внимания заслуживает вопрос учебной мотивации. Исследования показывают, что использование как комиксов, так и цифровых технологий, положительно влияет на мотивацию учащихся к изучению иностранного языка. Комиксы привлекают обучающихся благодаря своей визуальной выразительности и доступности, а цифровой сторителлинг вызывает интерес благодаря возможности использования современных мультимедийных средств и творческой самореализации [7]. Вместе с тем традиционные и цифровые средства сторителлинга могут рассматриваться не как альтернативные, а как взаимодополняющие инструменты. Комиксы могут выступать эффективным подготовительным этапом для освоения сторителлинга, позволяя учащимся освоить базовые принципы построения истории. После этого возможно переходить к более сложным формам цифрового сторителлинга, требующим интеграции различных мультимедийных элементов. Из перечисленного выведем сравнительную таблицу, которая систематизирует различия между традиционными и цифровыми средствами сторителлинга по ключевым дидактическим параметрам (таб.).

Проведенный сравнительный анализ традиционных и цифровых средств стимулирования сторителлинга в обучении иностранному языку позволяет сделать вывод о том, что обе группы инструментов обладают значительным дидактическим потенциалом и могут эффективно использоваться в образовательном процессе средней школы. Традиционные средства, прежде всего комиксы, обеспечивают наглядную поддержку повествования, способствуют формированию умения последовательного изложения событий в формате монологической речи и развитию письменной речи. Их важным преимуществом является простота использования, доступность и независимость от технических условий образовательной среды. Цифровые средства сторителлинга, в свою очередь, расширяют возможности организации учебной деятельности за счет мультимодальности, интерактивности и интеграции различных форм представления информации. Вместе с тем эффективность их применения во многом зависит от уровня технической оснащенности образовательного учреждения и цифровой грамотности участников образовательного процесса.

Таким образом, сравнительный анализ показывает, что комиксы и цифровые средства сторителлинга обладают общими дидактическими характеристиками, связанными с их повествовательной природой, однако различаются по уровню мультимодальности, технологичности, интерактивности и характеру учебной деятельности. Их комплексное использование позволяет эффективно стимулировать речевую активность учащихся и способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции в условиях современной образовательной среды.

Проведенный теоретический анализ научной литературы, посвященной использованию сторителлинга в обучении иностранным языкам, позволил выявить дидактический потенциал традиционных и цифровых средств стимулирования повествовательной речевой деятельности учащихся. Рассмотрение комиксов и цифровых инструмен-

тов сторителлинга в контексте обучения иностранному языку в средней школе показало, что оба подхода обладают значительными возможностями для развития коммуникативной компетенции обучающихся.

Анализ исследований, посвященных использованию комиксов в образовательной практике, свидетельствует о том, что данный инструмент эффективно способствует развитию умений чтения, говорения и письма на иностранном языке. Благодаря последовательной структуре визуальных кадров комиксы обеспечивают учащимся наглядную опору для построения связного повествования. Это облегчает процесс формирования монологической речи, поскольку учащиеся могут опираться на визуальный сюжет при создании собственных высказываний [7]. Кроме того, визуальная поддержка снижает когнитивную нагрузку и помогает учащимся легче интерпретировать содержание текста, что особенно важно на начальных и средних этапах изучения иностранного языка [4; 5].

В то же время цифровые средства сторителлинга демонстрируют ряд дополнительных возможностей, связанных с использованием мультимедийных технологий. Цифровые инструменты позволяют интегрировать различные формы представления информации (текст, изображения, аудио и видео), что делает процесс создания историй более гибким и разнообразным. Как отмечает Б. Робин, использование цифрового сторителлинга способствует развитию не только языковых навыков, но и цифровой грамотности учащихся, что является важным компонентом образования в XXI веке [20].

Сравнительный анализ традиционных и цифровых средств сторителлинга позволил выделить несколько ключевых аспектов их педагогической эффективности. Во-первых, оба подхода способствуют развитию умений повествовательной монологической речи, поскольку основаны на структуре истории и стимулируют учащихся к созданию связных высказываний. Во-вторых, они обладают выраженной мотивационной функцией: использование визуальных и мультимедийных элементов делает процесс обучения для учащихся более интересным и вовлекающим. В-третьих, сторителлинг в любой форме способствует активизации речевой деятельности, поскольку предполагает участие учащихся в создании и интерпретации историй.

Вместе с тем анализ научных работ позволяет выявить и определенные различия в педагогическом потенциале рассматриваемых средств. Комиксы характеризуются простотой использования и доступностью, что делает их эффективным инструментом для введения учащихся в практику сторителлинга. Их визуальная структура помогает учащимся легче воспринимать последовательность событий и формировать умение логического построения высказывания. Цифровые средства сторителлинга, напротив, обладают более широкими возможностями благодаря мультимедийности и интерактивности. Они позволяют учащимся не только создавать истории, но и экспериментировать с различными формами представления информации, что способствует развитию творческих и аналитических умений [24; 25].

Полученные результаты позволяют предположить, что наибольшей педагогической эффективности можно достичь при комбинированном использовании традиционных и цифровых средств сторителлинга. Комиксы могут выступать в качестве начального этапа формирования умения повествования, помогая учащимся освоить структуру истории и основные элементы сюжетного построения. После этого использование цифровых инструментов сторителлинга позволяет расширить возможности творческого выражения и интегрировать различные мультимедийные средства. Таким образом, результаты теоретического анализа подтверждают, что сторителлинг является эффективным инструментом развития коммуникативной компетенции учащихся в процессе обучения иностранному языку. Использование традиционных и цифровых средств сторителлинга способствует формированию умения связной речи, повышает мотивацию учащихся и создает условия для активного участия обучающихся в образовательном процессе.

Обобщая результаты исследования, можно сделать вывод о том, что традиционные комиксы и цифровые инструменты сторителлинга обладают взаимодополняющими дидактическими характеристиками. Их интеграция в образовательную практику позволяет создать более гибкую и разнообразную систему обучения, ориентированную на развитие языковых навыков и коммуникативных умений учащихся в условиях современной образовательной среды.

Список литературы

1. Багрецова Н.В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2020. №2. С. 25–32.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М., 2004.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С. 34–42.
4. Bruner J. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, 1986.
5. Bruner J. Acts of Meaning. Cambridge, 1990.
6. Byram M. Identity matters in the Common European Framework of Reference for Languages // Language Teaching. 2008. Vol. 41. №3. P. 1–15.
7. Cimermanová I. Using comics with novice EFL readers to develop reading literacy // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 174. P. 2452–2459.
8. Cohn N. The Visual Language of Comics: Introduction to the Structure and Cognition of Sequential Images. London, 2013.
9. Eisner W. Comics and Sequential Art. Tamarac, 2008.
10. Jones E. The use of comic book style reading material in an EFL extensive reading program // Language Education in Asia. 2010. Vol. 1. №1. P. 228–241.
11. Karap Z. The possible benefits of using comic books in foreign language education: a classroom study // Training, Language and Culture. 2017. Vol. 1. №1-2. P. 243–260.
12. Katalina N.A., Karyakina J.N., Pankrateva G.I., Bogdanova N.V. Using comics as a storytelling tool in teaching foreign languages // Professional Culture of the Specialist of the Future. Cham, 2024. P. 230–245.
13. Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London, 2010.
14. Krashen S. The Power of Reading: Insights from the Research. Englewood, 2004.
15. Lambert J. Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community. New York, 2013.
16. Mayer R.E. Multimedia Learning. Cambridge, 2009.
17. McCloud S. Understanding Comics: The Invisible Art. New York, 1993.
18. Ohler J. Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity. Thousand Oaks, 2013.
19. Paivio A. Mind and Its Evolution: A Dual Coding Theoretical Approach. Mahwah, 2007.
20. Robin B. The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool // Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts. New York, 2008. P. 429–440.
21. Robin B. Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom // Theory Into Practice. 2016. Vol. 55. №1. P. 1–7.
22. Robin B., McNeil S. What educators should know about teaching digital storytelling // Digital Education Review. 2012. №22. P. 37–51.
23. Sadik A. Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning // Educational Technology Research and Development. 2008. Vol. 56. №4. P. 487–506.
24. Sadik A. The use of storytelling in educational settings: A review of the literature // Educational Technology & Society. 2014. Vol. 17. №4. P. 46–56.
25. Yang Y.-T. C., Wu W.-C. I. Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation // Computers & Education. 2012. Vol. 59. №2. P. 339–352.

* * *

1. Bagrecova N.V. Storitelling v obuchenii inostrannomu yazyku: klyuchevye aspekty // Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya. 2020. №2. S. 25–32.

2. Verbickij A.A. Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya. M., 2004.
3. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2003. №5. S. 34–42.



Traditional and digital means of stimulation of storytelling in foreign language teaching: comparative theoretical analysis

The article deals with the comparative theoretical analysis of traditional (comics) and digital means of stimulation of storytelling in foreign language teaching. The didactic potential in the development of communicative competence of students is considered. It is demonstrated that comics provide the visual support of narration while digital technologies expand it by the means of multimodality and interactivity.

Keywords: *storytelling, foreign language teaching, comics, digital storytelling, multimodal education, communicative competence, digital educational technologies.*

(Статья поступила в редакцию 14.03.2026)

ГО ХАНЬВЭНЬ
Санкт-Петербург

ОТНОШЕНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АНКЕТИРОВАНИЯ)

Выявляется отношение китайских студентов, изучающих русский язык на уровне А1 на начальном этапе обучения в вузе, к использованию инструментов искусственного интеллекта. Определены ключевые преимущества и недостатки применения ИИ в образовательном процессе, установлены учебные предпочтения обучающихся. Предложены практические рекомендации по совершенствованию методики преподавания русского языка с учетом возможностей искусственного интеллекта.



Ключевые слова: *методика преподавания, искусственный интеллект (ИИ), технологии искусственного интеллекта, анкетирование, китайские обучающиеся, русский язык как иностранный (РКИ).*

Современный этап развития лингводидактики характеризуется активным внедрением технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) в процесс обучения иностранным языкам. В полной мере эти процессы затрагивают и методику преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ), где особое место занимает китайский контингент обучающихся. С одной стороны, носители китайского языка сталкиваются с объективными трудностями, обусловленными типологическими различиями языковых систем (в обла-

сти фонетики, грамматики и лексики), а с другой – с дефицитом естественной языковой среды, колебаниями мотивации и неустойчивостью учебных стратегий [1].

В практике преподавания РКИ ИИ-инструменты уже используются для автоматического перевода, проверки письменных работ, тренировки произношения, создания учебных материалов и организации самостоятельной работы обучающихся. Однако массовое внедрение таких инструментов опережает их методическое осмысление: преподаватели сталкиваются с необходимостью не только использовать новые технологии, но и оценивать их влияние на мотивацию, учебную самостоятельность, коммуникативную активность и академическую добросовестность студентов.

В теоретическом плане в последние годы накоплен значительный материал о цифровизации обучения РКИ, применении ИКТ и отдельных ИИ-сервисов в языковом образовании. Вместе с тем отношение конкретных групп обучающихся, в частности китайских студентов начального уровня владения русским языком, к использованию ИИ-инструментов изучено недостаточно. Именно это противоречие между расширением практики применения ИИ в обучении РКИ и недостаточной изученностью восприятия данных технологий китайскими обучающимися обусловило необходимость проведения настоящего исследования.

Анализ научной литературы последних лет свидетельствует о существовании нескольких устойчивых направлений в исследовании данной проблематики применительно к китайским студентам, изучающим русский язык.

Первое направление связано с трансформацией университетского преподавания РКИ в условиях цифровизации. Ключевое значение для нашего исследования имеет работа Хэ Яньян, в которой на примере курса «Базовый русский язык» осмысливается практика внедрения генеративного ИИ, трансформация учебного процесса и меры по предупреждению учебной зависимости при использовании искусственного интеллекта, что позволяет определить перспективы использования подобных инструментов в учебном процессе [7; 14].

Второе направление охватывает широкий спектр исследований, посвященных применению цифровых образовательных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ). Существенный вклад в понимание возможностей и ограничений обучения в неязыковой среде внесли Е.Н. Стрельчук и ее коллеги [10]. Роль ИКТ в обучении различным аспектам языка и перевода рассматривается в работах Д.Ю. Леоновой и Е.В. Тихоновой [4], Ли На [5]. По мнению А.А. Пасковой, ИКТ способствуют персонализации электронного обучения и повышению его доступности, обеспечивая формирование базовых языковых навыков студентов [6, с. 119]. В ряде работ анализируются модели обучения РКИ с использованием платформы WeChat и технологий ИИ [2; 8].

Третье направление связано с формированием образовательной среды и поиском новых моделей обучения в условиях внедрения ИИ. Су Ливэй и Хо Цзиньюй рассматривают образовательную экосистему в ИИ-среде [11].

Четвертое направление включает исследование поведенческих особенностей китайских студентов: их учебные стратегии, мотивацию и лингвистические и психологические барьеры. В этом контексте особую значимость представляет исследование отношения китайских студентов к разным форматам обучения, проведенное Н.Л. Федотовой и ее коллегами [12].

Цель работы заключается в выявлении отношения китайских студентов, изучающих русский язык на уровне А1 на начальном этапе обучения в вузе, к использованию инструментов искусственного интеллекта, а также в определении их учебных предпочтений, воспринимаемых преимуществ и ограничений ИИ-технологий в процессе обучения РКИ.

Для достижения поставленной цели нами было проведено анкетирование 52 китайских студентов (уровень А1), обучающихся в Центре дополнительных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного университета (октябрь 2025 г.).

Как известно, анкетирование является эффективным методом сбора данных, отличающимся экономичностью и высокой скоростью получения информации. Количественные методы (в том числе анкетирование) позволяют охватить большее число респондентов по сравнению с интервью, что способствует повышению репрезентативности результатов [9, с. 47].

Анкета, составленная на русском и китайском языках, включала 12 вопросов: первые 7 (позиции 1–7) были направлены на установление отношения к ИИ-технологиям, а другие 5 (позиции 8–12) – на изучение отношения китайских студентов к использованию ИИ в обучении русскому языку (таб. 1).

Таблица 1

Анкета для китайских обучающихся (отношение к использованию ИИ в обучении русскому языку)

№	Вопросы
1	Откуда Вы узнали о возможностях искусственного интеллекта для учебы? <i>(1 вариант ответа)</i> 您是通过何种渠道了解到人工智能在学习中具有应用可能性的? (单选)
2	Используете ли Вы искусственный интеллект на занятиях по РКИ? <i>(1 вариант ответа)</i> 您在上俄语课时会使用人工智能吗? (单选)
3	Какие сервисы и технологии ИИ Вы используете? <i>(несколько вариантов ответа)</i> 您使用哪些人工智能服务和技术? (多选)
4	В чем Вы видите преимущества искусственного интеллекта для учебы? <i>(несколько вариантов ответа)</i> 您认为人工智能在学习中有哪些优势? (多选)
5	Как часто вы используете технологии ИИ для выполнения домашних заданий? <i>(1 вариант ответа)</i> 您使用人工智能技术完成家庭作业的频率如何? (单选)
6	Какие недостатки Вы видите в использовании ИИ для учебы? <i>(несколько вариантов ответа)</i> 您认为将人工智能在学习中存在哪些缺点? (多选)
7	Как часто вы сталкивались с ошибками, неточностями при использовании ИИ для выполнения заданий? <i>(1 вариант ответа)</i> 在使用人工智能完成作业时, 您遇到错误或不准确情况的频率如何? (单选)
8	Какие задания на платформе DeepSeek / GigaChat / Алиса Вам помогли больше всего? <i>(1 вариант ответа)</i> DeepSeek/GigaChat/Alice平台上的哪些练习对您帮助最大? (单选)
9	С какими техническими или организационными трудностями Вы столкнулись при выполнении заданий? <i>(несколько вариантов ответа)</i> 完成任务时, 您遇到了哪些技术上的困难? (多选)
10	Каковы Ваши общие впечатления и пожелания по формату уроков с использованием ИИ? <i>(несколько вариантов ответа)</i> 您对使用人工智能的课程形式总体印象如何? 有何期望或建议? (多选)
11	В каких аспектах изучения русского языка больше всего полезны инструменты ИИ? <i>(несколько вариантов ответа)</i> 人工智能工具在俄语学习的哪些方面最有用? (多选)
12	Как вы считаете, ИИ может заменить человека в профессиях? <i>(1 вариант ответа)</i> 您如何看待人工智能可以取代人类职业的这一说法? (单选)

Таблица 2

Ответы информантов на вопрос «Какие сервисы и технологии ИИ Вы используете?»

№	Позиции	Количество ответов	Количество ответов в %
1	голосовые помощники	36	69,23
2	чат-боты	42	80,77
3	системы генерации изображений	17	32,69
4	системы автоматического перевода	48	92,31
5	системы создания презентаций	8	15,38
6	другое	3	5,77

Таблица 3

Ответы информантов на вопрос «В чем Вы видите преимущества искусственного интеллекта для учебы?»

№	Позиции	Количество ответов	Количество ответов в %
1	быстрый поиск информации	47	90,38
2	правильное выполнение домашних заданий	26	50
3	возможность учиться самостоятельно	13	25
4	создание проектов и презентаций	6	11,54
5	привлекательный формат работы	48	92,31
6	экономия времени	38	73,08
7	другое	0	0

Сбор данных осуществлялся в течение недели в очной форме с использованием компьютерных технологий. В процессе анкетирования взаимодействие между респондентами исключалось. В ходе анализа ответов на вопросы 1–7 установлено следующее.

1. Большинство студентов узнали о возможностях ИИ через интернет (71,15%) или в университете (23,08%).

2. На занятиях по русскому языку 67,31% студентов иногда используют ИИ-инструменты, 21,15% – по мере необходимости, а 11,54% – редко. При этом для выполнения домашних заданий 82,69% студентов применяют ИИ; 69,23% информантов отметили, что они иногда сталкиваются с ошибками в ответах, предлагаемых искусственным интеллектом. Эти данные свидетельствуют о том, что, несмотря на наличие неточностей, ИИ остается востребованным инструментом в учебной деятельности китайских студентов.

Ответы на вопрос об используемых сервисах и ИИ-технологиях представлены в таблице 2 (таб. 2).

3. Среди наиболее востребованных инструментов ИИ лидируют системы автоматического перевода (92,31%), чат-боты (80,77%), голосовые помощники (69,23%) и системы генерации изображений (32,69%). Этот тренд отражает высокий интерес к практическим инструментам, облегчающим коммуникацию и повседневные задачи, тогда как технологии визуализации остаются менее приоритетными.

4. Основными преимуществами ИИ студенты считают привлекательность формата работы (92,31%), быстрый поиск информации (90,38%), экономию времени (73,08%) и помощь в выполнении домашних заданий (50%). Таким образом, основными причи-

Таблица 4

Ответы информантов на вопрос «Какие недостатки Вы видите в использовании ИИ для учебы?»

№	Позиции	Количество ответов	Количество ответов в %
1	зависимость от технологий ИИ	46	88,46
2	не всегда достоверная информация или неточность ответов	43	82,69
3	небезопасность личных данных	26	50
4	снижение интеллектуальных способностей человека	30	57,69
5	дефицит живого общения	19	36,54
6	проблемы с академической честностью	14	26,92
7	В ряде случаев затруднения в понимании материала	32	61,54
8	другое	0	0

Таблица 5

Ответы информантов на вопрос «С какими техническими или организационными трудностями Вы столкнулись при выполнении заданий?»

№	Позиции	Количество ответов	Количество ответов в %
1	сложно было записывать аудио и загружать его на платформу.	20	38,46
2	не всегда был доступ к стабильному интернету.	45	86,54
3	выполнение заданий требовало много времени	40	76,92
4	было сложно работать одновременно с несколькими платформами (DeepSeek, GigaChat).	17	32,69
5	инструкции к заданиям были недостаточно понятными	27	51,92
6	другое	1	1,92

нами выбора инструментов ИИ являются удобство, эффективность и интерактивность (таб. 3 на стр. 129).

5. К самым большим недостаткам искусственного интеллекта студенты относят зависимость от технологий (88,46%), недостоверность информации (82,69%), трудности в понимании материала (61,54%), снижение интеллектуальных способностей индивида (57,69%) и риски, связанные с безопасностью персональных данных (50%). При этом осознание этих проблем не приводит к отказу от использования ИИ, что свидетельствует о формировании устойчивой зависимости от данных технологий (таб. 4).

Полученные результаты анкетирования показывают, что ИИ обладает значительным потенциалом для повышения эффективности обучения русскому языку. «Использование технологий ИИ в образовании, безусловно, открывает новые возможности и перспективы как для обучающихся, так и для преподающих» [3, с. 164]. Однако его интеграция в процесс преподавания РКИ требует повышения надежности инструментов и формирования навыков критического и осознанного использования.

Анализ ответов на вопросы 8–12, связанных с практическим опытом использования ИИ, позволил сделать следующие выводы.

1. Платформы DeepSeek, GigaChat и Алиса оказались наиболее эффективными для проверки письменных упражнений (57,69%), анализа аудиозаписей (19,23%) и грамматического тренинга (17,31%). Это служит доказательством того, что студенты исполь-

Таблица 6

Ответы информантов на вопрос «Каковы Ваши общие впечатления и пожелания по формату уроков с использованием ИИ?»

№	Позиции	Количество ответов	Количество ответов в %
1	Хотелось бы больше интерактива и игр на уроке	37	71,15
2	Нужно больше времени на отработку произношения и на аудирование	29	55,77
3	Хотелось бы меньше самостоятельной работы с платформами, больше живого общения	28	53,85
4	Задания с ИИ сбалансированы, менять ничего не нужно	22	42,31
5	Задания с ИИ интересны, но слишком много для одного занятия	29	55,77
7	Хотелось бы больше лингвострановедческого материала о России	21	40,38
8	Нужны более четкие критерии оценки выполненных заданий (особенно по аудированию)	32	61,94
9	Другое	10	19,23

зуют ИИ преимущественно как инструмент контроля, а не как средство развития продуктивных навыков и умений в разных видах речевой деятельности.

2. При выполнении заданий основные трудности информанты испытывали в связи с нестабильным доступом к интернету (86,54%), увеличением времени для выполнения заданий (76,92%) и не совсем понятными инструкциями (51,92%). Из этого следует, что необходимо совершенствование технической инфраструктуры и методического сопровождения обучения РКИ (таб. 5 на стр. 130).

Информанты высказали свое мнение об уроках, на которых использовались упражнения, разработанные с использованием инструментов ИИ (таб. 6 на стр. 131).

3. 71,15% студентов хотели бы увеличить долю интерактивных элементов в обучении, 61,94% – получить более четкие критерии оценки заданий (особенно по аудированию); 55,77% – уменьшить количество упражнений и увеличить время на развитие произносительных навыков и аудитивных умений; 53,85% – больше общаться «вживую». Таким образом, несмотря на положительное отношение к ИИ, китайские студенты подчеркивают необходимость баланса между технологиями и традиционными формами обучения. Это хорошо согласуется с утверждением, что искусственный интеллект не за-

Таблица 7

Ответы информантов на вопрос «В каких аспектах изучения русского языка больше всего полезны инструменты ИИ?»

№	Позиции	Количество ответов	Количество ответов в %
1	Распознавание изученных грамматических конструкций в тексте	22	42,31
2	Проверка правильности аудиозаписей	45	86,54
3	Генерирование текстов на знакомые темы	38	73,08
4	Помощь в написании текста по ключевым словам	21	40,38
5	Тренинг (генерация изображений, интерактивные задания) для запоминания новой лексики	43	82,69
6	Поддержка чат-ботов для ведения диалогов на русском языке	39	75
7	Быстрый ответ на запрос интересующей информации	23	44,23
8	Помощь в подготовке презентаций	19	36,54
9	Системы автоматического перевода	30	57,69
10	Не вижу разницы в функциях традиционного учебника и инструментов ИИ	4	7,69
11	другое	7	13,48

меняет человеческого взаимодействия и может быть недостаточно точным в использовании языка [13, с. 173].

Предпочтения китайских студентов в использовании функций инструментов ИИ приводятся в таблице 7 (таб. 7).

4. ИИ наиболее полезен для проверки аудиозаписей (86,54%), усвоения новой лексики (82,69%), ведения диалогов с чат-ботами (75%) и генерации текстов (73,08%). Эти результаты подтверждают эффективность искусственного интеллекта для расширения возможностей на практике использования иностранного языка.

5. 78,85% студентов, осознавая как преимущества, так и ограничения ИИ, отмечают отсутствие перспектив полной замены человека в учебной деятельности.

Обобщая результаты анализа ответов опрошенных, можем утверждать, что ИИ-технологии усиливают свои позиции в сфере образования, ИИ выступает эффективным мультимодальным обучающим инструментом, однако его использование сталкивается с определенными вызовами [15, с. 51]. Результативность ИИ зависит от качества технической доработки, методической адаптации и сохранения коммуникативной составляющей обучения. Полученные данные позволяют сформулировать методические рекомендации для более эффективной интеграции ИИ-инструментов в обучение китайских студентов русскому языку на начальном этапе.

Во-первых, ИИ должен выполнять вспомогательную, а не замещающую функцию. Его целесообразно использовать для предварительной тренировки, самопроверки и индивидуальной отработки материала, сохраняя ведущую роль преподавателя в организации речевой практики.

Во-вторых, необходимы четкие инструкции и критерии оценки заданий с использованием ИИ, особенно в аудировании, произношении и письменной речи, где студентам важна не только автоматическая обратная связь, но и понятные параметры оценивания.

В-третьих, ИИ-задания следует дозировать, поскольку их избыток и работа с несколькими платформами могут повышать учебную нагрузку. В результате этого такие задания должны постепенно включаться в структуру занятия и соответствовать конкретной учебной цели.

В-четвертых, важно формировать навыки критического использования ИИ: студенты должны понимать возможные ошибки и неточности в его ответах, проверять информацию, сопоставлять варианты и обсуждать результаты с преподавателем.

Проведенное нами исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

- несмотря на существующие проблемы, китайские студенты в целом положительно оценивают использование ИИ в обучении русскому языку;
- студенты демонстрируют готовность активно пользоваться ИИ-инструментами, осознавая при этом важность непосредственного общения с преподавателем и носителями языка;
- на современном этапе ИИ способен эффективно решать преимущественно базовые учебные задачи, связанные с поиском информации, проверкой языкового материала, тренировкой лексики, произношения и письменной речи, однако не может полноценно заменить коммуникативное взаимодействие с преподавателем и другими обучающимися.

Таким образом, внедрение ИИ в обучение русскому языку как иностранному требует комплексного подхода, включающего техническое совершенствование, методическое сопровождение, формирование навыков критического использования цифровых инструментов и сохранение ведущей роли преподавателя. Особое значение имеет учет специфики китайской аудитории и обеспечение баланса между цифровыми технологиями и традиционными методами обучения иностранному языку.

Список литературы

1. Брем Н.С., Дубровская Е.М. Особенности учебных стратегий, барьеров и мотивации китайских студентов в русскоязычной среде и в Китае // Интеграция образования. 2025. Т. 29. №2. С. 230–242.
2. Вэй Цзяци. Эффективность модели обучения иностранному языку в контексте использования технологий искусственного интеллекта // Наука, образование, современность. 2024. №2. С. 30–33.
3. Иванищева О.Н. Применение чат-ботов при изучении русского языка как родного: проблемы и перспективы // Человек. Культура. Образование. 2025. №1(55). С. 162–177.
4. Леонова Д.Ю., Тихонова Е.В. Роль информационно-коммуникационных технологий в обучении устному двустороннему экономическому переводу студентов-китаистов // Язык и культура. 2022. №59. С. 242–253.
5. Ли На. Обучение именам числительным русского языка китайских обучающихся с использованием информационно-коммуникационных технологий // Вестник педагогических наук. 2023. №8. С. 183–186.
6. Паскова А.А. Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. №3(42). С. 113–122.
7. Попович О.Ю. Эффективность использования YandexGPT для развития речи по русскому языку как иностранному // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. №4. С. 1–8.
8. Руйтинг Ян, Федотова Н.Л. Модель смешанного обучения русскому языку китайских студентов // Филологический класс. 2022. Т. 27. №3. С. 145–154.
9. Сильвермен Д. Что считать качественным исследованием? Предостерегающий комментарий // Социологические исследования. 2019. №8. С. 44–51.
10. Стрельчук Е.Н., Лю Юнься, Ли Яцзюнь. Цифровые ресурсы в обучении русскому языку китайских студентов вне языковой среды // Перспективы науки и образования. 2024. №2 (68). С. 614–627.
11. Су Ливэй, Хо Цзиньюй. Формирование образовательной экосистемы на занятиях по русскому языку в военном вузе в условиях AI-среды // Форум образования и преподавания. 2025. №27. С. 97–100.
12. Федотова Н.Л., Го Цзинь, Коваленко Б.Н. Отношение китайских студентов к изучению русской устной речи (по результатам опроса) // Мирнауки, культуры, образования. 2025. №2(111). С. 233–238.
13. Хиеп Н.Х. Роль искусственного интеллекта в изучении русского языка как иностранного // Развитие русского и белорусского языков в условиях информатизации общества: сборник тезисов докладов 60-ой научной конференции аспирантов, магистрантов и студентов, Минск, 22–26 апреля 2024 г. Минск, 2024. С. 171–173.
14. Хэ Яньян. Осмысление и поиск решений в преподавании курса «Базовый русский язык» при включении инструментов генеративного искусственного интеллекта // Хэйлунцзянское образование (теория и практика). 2024. №8. С. 83–85.
15. Чжоу Лися, Саракаева Э.А. Использование искусственного интеллекта при преподавании русского языка как иностранного в Уральском институте // Роль технического регулирования и стандартизации в эпоху цифровой экономики: сборник статей участников VI Международной научно-практической конференции молодых ученых (Екатеринбург, 19 декабря 2024 г.). Екатеринбург, 2024. С. 49–55.

* * *

1. Brem N.S., Dubrovskaya E.M. Osobennosti uchebnyh strategij, bar'erov i motivacii kitajskih studentov v russkoyazychnoj srede i v Kitae // Integraciya obrazovaniya. 2025. T. 29. №2. S. 230–242.
2. Vej Czyaci. Effektivnost' modeli obucheniya inostrannomu yazyku v kontekste ispol'zovaniya tekhnologij iskusstvennogo intellekta // Nauka, obrazovanie, sovremennost'. 2024. №2. S. 30–33.
3. Ivanishcheva O.N. Primenenie chat-botov pri izuchenii russkogo yazyka kak rodnogo: problemy i perspektivy // Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie. 2025. №1(55). S. 162–177.

4. Leonova D.Yu., Tihonova E.V. Rol' informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij v obuchenii ustnomu dvustoronnemu ekonomicheskomu perevodu studentov-kitaistov // Yazyk i kul'tura. 2022. №59. S. 242–253.
5. Li Na. Obuchenie imenam chislitel'nyh russkogo yazyka kitajskih obuchayushchihsya s ispol'zovaniem informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij // Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2023. №8. S. 183–186.
6. Paskova A.A. Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v personalizacii elektronnoho obucheniya // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. 2019. №3(42). S. 113–122.
7. Popovich O.Yu. Effektivnost' ispol'zovaniya YandexGPT dlya razvitiya rechi po russkomu yazyku kak inostrannomu // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2024. T. 12. №4. S. 1–8.
8. Rujting Yan, Fedotova N.L. Model' smeshannogo obucheniya russkomu yazyku kitajskih studentov // Filologicheskij klass. 2022. T. 27. №3. S. 145–154.
9. Sil'vermen D. Chto schitat' kachestvennym issledovaniem? Predosteregayushchij kommentarij // Sociologicheskie issledovaniya. 2019. №8. S. 44–51.
10. Strel'chuk E.N., Lyu Yun'sya, Li Yaczyun'. Cifrovye resursy v obuchenii russkomu yazyku kitajskih studentov vne yazykovoy sredy // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2024. №2 (68). S. 614–627.
11. Su Livej, Ho Czin'yuj. Formirovanie obrazovatel'noj ekosistemy na zanyatiyah po russkomu yazyku v voennom vuze v usloviyah AI-sredy // Forum obrazovaniya i prepodavaniya. 2025. №27. S. 97–100.
12. Fedotova N.L., Go Czin'i, Kovalenko B.N. Otnoshenie kitajskih studentov k izucheniyu russkoj ustnoj rechi (po rezul'tatam oprosa) // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2025. №2(111). S. 233–238.
13. Hiep N.H. Rol' iskusstvennogo intellekta v izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo // Razvitie russkogo i belorusskogo yazykov v usloviyah informatizacii obshchestva: sbornik tezisev dokladov 60-oj nauchnoj konferencii aspirantov, magistrantov i studentov, Minsk, 22–26 aprelya 2024 g. Minsk, 2024. S. 171–173.
14. He Yan»yan. Osmyslenie i poisk reshenij v prepodavanii kursa «Bazovyj russkij yazyk» pri vkluchenii instrumentov generativnogo iskusstvennogo intellekta // Hejlunczyanskoe obrazovanie (teoriya i praktika). 2024. №8. S. 83–85.
15. Chzhou Lisy, Sarakaeva E.A. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta pri prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo v Ural'skom institute // Rol' tekhnicheskogo regulirovaniya i standartizacii v epohu cifrovoj ekonomiki: sbornik statej uchastnikov VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii molodyh uchenykh (Ekaterinburg, 19 dekabrya 2024 g.). Ekaterinburg, 2024. S. 49–55.



***Chinese students' attitude towards teaching Russian with artificial intelligence
at the initial stage of university study (based on survey results)***

The attitude of Chinese students, studying Russian at the A1 level at the initial stage of university study, towards the use of artificial intelligence tools, is identified. The key advantages and disadvantages of using AI in the educational process are defined, the learning preferences of students are discovered. The practical recommendations for improving the methodology of teaching Russian, taking into account the possibilities of artificial intelligence, are proposed.

Keywords: *teaching methodology, artificial intelligence (AI), artificial intelligence technologies. questionnaire, Chinese students, Russian as a foreign language (RFL).*

(Статья поступила в редакцию 17.04.2026)

ЦИФРОВЫЕ ПЛАТФОРМЫ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ В КУРСЕ РКИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОССИЙСКОГО И КИТАЙСКОГО ОПЫТА*

Представлен сравнительный анализ российского и китайского опыта применения цифровых платформ в обучении аудированию русскому языку как иностранному (РКИ). Анализ проводится через призму психолингвистических теорий речевосприятия и когнитивных моделей обработки информации. Выявлены системные различия: российский опыт характеризуется развитой институциональной инфраструктурой и методической системностью при недостаточной культурно-лингвистической адаптации материалов; китайский опыт отличается широким распространением массовых цифровых платформ при дефиците систематизированных, методически проработанных ресурсов по аудированию. На основе синтеза выявленных сильных сторон и проблемных зон сформулированы методологические принципы построения эффективной модели обучения аудированию в цифровой среде.



Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), аудирование, цифровые платформы, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), сравнительный анализ, Россия, Китай.

Современное языковое образование переживает интенсивную цифровую трансформацию, в ходе которой информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) превращаются в неотъемлемый элемент учебного процесса. Для обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) их роль особенно велика: цифровые инструменты обеспечивают расширенный доступ к учебным ресурсам и позволяют формировать виртуальную языковую среду, частично восполняя дефицит естественной речевой практики [2]. Это особенно актуально для обучающихся, проживающих за пределами русскоязычного пространства.

Среди всех видов речевой деятельности аудирование занимает особое место, выступая не только как цель, но и как средство обучения. С психолингвистической точки зрения аудирование представляет собой сложный многоуровневый процесс. Опираясь на теорию речевой деятельности, в структуре аудирования можно выделить три последовательных этапа: перцептивный этап (восприятие акустического сигнала), аналитико-семантический этап (аналитико-синтетическая переработка звучащей речи) и этап смыслообразования и речевой реакции (понимание и возможный речевой ответ) [7; 8]. Эффективность этого процесса определяется сбалансированным взаимодействием восходящих (bottom-up) и нисходящих (top-down) механизмов обработки информации [21]. Регулярная практика аудирования с применением цифровых инструментов способствует формированию устойчивого методического алгоритма: от восприятия звучащей речи к порождению собственного высказывания [5].

Цель исследования – провести сравнительный анализ российского и китайского опыта применения цифровых платформ в обучении аудированию в курсе РКИ через призму психолингвистических теорий речевосприятия. Для обеспечения методологической корректности сравнение проводится по двум взаимосвязанным группам цифровых ресурсов: 1) институциональные цифровые платформы (LMS, платформы синхронного взаимодействия, MOOK); 2) неформальные цифровые платформы (видеохостинги,

* Финансовая поддержка исследования осуществлена Центром изучения Центральной Азии и России при Китайском национальном исследовательском центре «Один пояс – один путь» Государственного комитета по делам национальных меньшинств КНР.

аудиоплатформы, социальные сети). Такой подход позволяет выявить не только национально-специфические черты, но и системные методические пробелы, а также эффективные практики, релевантные для построения эффективной модели обучения аудированию в курсе РКИ в цифровой среде.

Российский опыт применения цифровых платформ при обучении аудированию в курсе РКИ

Российская практика применения цифровых платформ в обучении аудированию в курсе РКИ характеризуется сформированной институциональной инфраструктурой, ядром которой являются платформы управления обучением (LMS). Наиболее распространенной и методически проработанной платформой выступает Moodle, интегрированная в учебный процесс МГПУ, ННГУ им. Лобачевского, Красноярского ГАУ, ТГУ и других вузов [9; 10; 14; 17].

С методической точки зрения Moodle предоставляет инструментарий, соответствующий требованиям психолингвистических моделей речевосприятия: структурированные модули обеспечивают дозирование когнитивной нагрузки, а автоматизированные задания с мгновенной обратной связью способствуют закреплению перцептивных навыков. Показателен опыт ННГУ им. Лобачевского, где реализована гибридная модель (30% асинхронной работы в Moodle + 70% синхронных занятий в Zoom), позволяющая студентам отрабатывать восприятие аудиодialogов в удобном темпе с последующим выходом в спонтанную коммуникацию [1]. Аналогичные результаты демонстрирует применение Google Classroom в Пермском политехническом университете: использование уровневых материалов и аутентичных подкастов позволило повысить показатель понимания с первого прослушивания с 6,5% до 19% [18].

Значительный вклад в развитие обучения аудированию вносят MOOK, разработанные ведущими центрами РКИ. Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина на платформе «Образование на русском» предлагает модульные курсы для всех уровней владения языком (от A1 до C2), включая серию видеоподкастов «Разговоры с русскими», погружающих обучающихся в аутентичную языковую среду [20]. Санкт-Петербургский государственный университет развивает онлайн-курсы на платформах «Открытое образование» и Coursera, охватывающие уровни от A1 до B1+ [4; 16]. Курсы отличаются четкой структурой и включают систематизированные модули по аудированию, а использование субтитров и аудиокomentarиев на английском языке способствует активации фоновых знаний и облегчает понимание звучащей речи. Вместе с тем следует отметить, что задания в MOOK часто ограничены стандартными тестами, что снижает их потенциал для глубокой семантической обработки и полноценного развития аудитивных навыков.

В неформальном секторе российского цифрового обучения аудированию активно используются мультимедийные ресурсы, позволяющие учащимся погружаться в аутентичную языковую среду. Видеохостинг Rutube содержит образовательные каналы по РКИ, где визуальная опора облегчает понимание звучащей речи, а возможность повторного прослушивания позволяет адаптировать темп восприятия к индивидуальным особенностям учащегося [11]. Особое место занимают подкасты (аудио- или видеофайлы, распространяемые через Интернет), обладающие такими дидактическими возможностями для обучения аудированию, как аутентичность материала, доступность для прослушивания с любых устройств и возможность слышать речь носителей языка с разным темпом и интонацией [13; 15]. В практике преподавания РКИ востребованы подкасты «Русская Дача» и «Real Russian Club», отличающиеся умеренным темпом речи и ориентацией на иноязычного слушателя. Социальная сеть ВКонтакте также выступает источником учебных и аутентичных аудиоматериалов, доступных в тематических сообществах [3]. Вместе с тем данные ресурсы характеризуются фрагментарностью и отсутствием строгой уровневой адаптации, что ограничивает их системное применение.

Несмотря на развитость инфраструктуры и разнообразие инструментов, российский опыт имеет ограничения, особенно релевантные для китайской аудитории. Во-первых, культурная и лингвистическая адаптация материалов недостаточна: ресурсы редко учитывают специфические фонетические трудности китайских студентов (различение твердых и мягких согласных, отсутствие палатализации в родном языке) или особенности культурного контекста. Это может затруднять нисходящую обработку и повышать когнитивную нагрузку. Во-вторых, техническая сложность настройки продвинутых функций некоторых платформ может быть барьером для преподавателей. В-третьих, мотивация студентов при длительном использовании инструментов без элементов геймификации или живого взаимодействия может снижаться. В-четвертых, качество и методическая ценность ресурсов в открытом доступе сильно варьируются. Эти ограничения становятся особенно ощутимыми при переносе российской практики в китайский образовательный контекст.

Китайский опыт использования цифровых платформ в обучении аудированию в курсе РКИ

Китайская практика применения цифровых платформ в обучении аудированию в курсе РКИ характеризуется их широким распространением при остром дефиците систематизированных, методически адаптированных ресурсов. Развитие цифровизации стимулируется государственными программами «План действий по информатизации образования 2.0»* (教育信息化 2.0 行动计划) и «Модернизация образования Китая до 2035 года»** (中国教育现代化 2035). Значительное количество вузов, ведущих подготовку русистов (более 180 на июль 2022 года), также создает широкую базу для внедрения цифровых технологий в обучение РКИ [22]. Однако этот процесс не сопровождается созданием достаточного объема систематизированных, методически адаптированных учебных материалов. В структуре китайского цифрового обучения аудированию выделяются три функциональные категории: институциональные LMS, MOOC-платформы и неформальные мультимедийные ресурсы.

В качестве институциональных платформ управления обучением в китайских вузах широко используются Chaoxing Learning Platform*** (超星学习通) и RainClassroom**** (雨课堂) – национальные разработки, функционально аналогичные Moodle и интегрированные с популярным мессенджером WeChat. Несмотря на развитую техническую инфраструктуру, готовых специализированных курсов по аудированию РКИ на этих платформах практически нет – при необходимости преподаватели вынуждены самостоятельно разрабатывать учебные материалы. Определенным исключением является Unipus***** (外研在线) – специализированная LMS для преподавания иностранных языков с мобильным приложением U校园, содержащая цифровые материалы к учебным пособиям крупнейшего в Китае издательства в области преподавания иностранных языков (外研社). Однако объем доступных аудиоресурсов остается крайне ограниченным. Таким образом, институциональные LMS-платформы Китая, в отличие от российской практики, не выступают значимым источником систематизированного контента для обучения аудированию в курсе РКИ.

В Китае функционирует ряд национальных MOOC-платформ (аналогов российской «Открытое образование» и Coursera), таких как «Китайский университет MOOC» (中国大学 MOOC), «UMOOCs» (中国高校外语慕课) – платформа для изучения ино-

* План действий по информатизации образования 2.0. [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html (дата обращения: 12.03.2026).

** Модернизация образования Китая до 2035 года [Электронный ресурс]. URL: https://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm (дата обращения: 12.03.2026).

*** Chaoxing Learning Platform. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.chaoxing.com> (дата обращения: 19.04.2026).

**** RainClassroom (雨课堂). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.yuketang.cn> (дата обращения: 19.04.2026).

***** Unipus. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unipus.cn> (дата обращения: 19.04.2026).

странных языков, «XuetangX» (学堂在线) и «Zhihuishu» (智慧树). Эти платформы предлагают курсы по русскому языку, сочетающие языковую практику с культурным контекстом. Например, курс «Русский язык базового уровня II» включает 12 тематических модулей, 26 видеолекций, модульные тесты и итоговый экзамен [19]. Однако системный анализ выявляет ряд методических ограничений. Специализированных курсов по аудированию, особенно для уровней А1–А2, крайне мало – на рассмотренных платформах существует лишь один такой курс («Аудирование и говорение делового русского языка») [Там же]. Задания в существующих курсах часто шаблонны (преимущественно с выбором одного ответа) и не обеспечивают полноценной активации механизмов смыслообразования. Обратная связь упрощена или запаздывает, а оценка успеваемости нередко сводится к отслеживанию времени просмотра видеолекций.

За пределами институциональной среды китайские студенты активно используют массовые цифровые платформы, формирующие стихийную языковую среду. WeChat (微信) – универсальный мессенджер, функционально совмещающий возможности WhatsApp, Telegram и социальных сетей, выступает комплексной экосистемой для распространения контента, коммуникации и организации учебного взаимодействия [23]. Встроенные публичные аккаунты («Клуб русского языка», «Студия Елены») и мини-программы («Словарь русского языка», «7500KM») предоставляют доступ к учебным аудио- и видеоматериалам [19]. Ximalaya (喜马拉雅) – ведущая китайская аудиоплатформа, аналог подкаст-сервисов, предлагает обширную базу аудиоресурсов, включая материалы к учебным пособиям («Аудирование. Интенсивный курс») и ресурсы для подготовки к экзаменам ТРКИ (ТРКИ-1, ТРЯ-IV и VIII уровней) [Там же]. Bilibili (哔哩哔哩) – популярный видеохостинг, аналогичный RuTube, содержит широкий спектр русскоязычного контента: от сериалов («Интерны», «Как я стал русским») до обучающих каналов преподавателей-русистов [Там же]. Студенты также используют короткие видео на платформах Douyin (抖音) – китайской версии TikTok – и Xiaohongshu (小红书) – социальной сети для обмена развлекательно-познавательным контентом, однако их вклад в систематическое развитие аудирования остается ограниченным в силу фрагментарности и развлекательной направленности материалов [Там же].

Обобщая проведенный анализ, можно выделить следующие системные проблемы китайской практики: дефицит системности и уровневой адаптации материалов; дисбаланс когнитивных процессов (преобладание контроля результата над развитием перцептивных навыков); слабая интерактивность и отсутствие мгновенной обратной связи; игнорирование механизмов фонетической интерференции (нехватка визуальной поддержки для преодоления трудностей различения твердых / мягких согласных, [p] / [л], палатализации); недостаток учебных материалов, целенаправленно отрабатывающих проблемные для китайских студентов фонемы. Наиболее специфичными для китайской аудитории являются последние две проблемы, обусловленные типологическими различиями русского и китайского языков.

Сравнительный анализ и методологические принципы построения модели обучения

Сравнительный анализ, осуществленный через призму психолингвистических теорий речевосприятия, выявляет контрастные профили двух стран.

Российский опыт демонстрирует силу в развитой инфраструктуре институциональных платформ управления обучением и массовых открытых онлайн-курсов, которые обеспечивают системность и структурированность учебного процесса. К тому же он характеризуется разнообразием аутентичных и учебных материалов, а также развитыми механизмами обратной связи в виде автоматизированных тестов и форумов. Вместе с тем к ограничениям российской практики можно отнести недостаточную культурно-лингвистическую адаптацию материалов для китайской аудитории и слабую поддержку перцептивного этапа в аспекте преодоления фонетической интерференции.

Китайский опыт отличается широким распространением и популярностью массовых цифровых платформ, а также наличием развитой, но методически недоиспользуемой инфраструктуры институциональных платформ управления обучением. Китайские студенты активно потребляют аутентичный русскоязычный контент, однако практика сталкивается с рядом ключевых проблем: острой нехваткой систематизированных, методически адаптированных ресурсов по аудированию для уровней А1–А2, отсутствием интерактивных упражнений с мгновенной обратной связью, фрагментарностью контента и несоответствием сложности аутентичных материалов когнитивным возможностям студентов начального этапа.

На основе проведенного сравнительного анализа формулируются методологические принципы, отражающие специфику обучения аудированию китайских студентов на начальном этапе.

С учетом недостатка системности и фрагментарности контента в китайской практике, а также высокой структурированности российского подхода, первым принципом становится *структурная целостность и этапность*. Он предполагает создание последовательных, уровнево-градуированных модулей, явно соответствующих трехуровневой модели аудирования: перцептивный этап → аналитико-семантический этап → этап смыслообразования и речевой реакции.

Учитывая несоответствие сложности аутентичных материалов когнитивным возможностям китайских студентов начального этапа, а также недостаточную культурно-лингвистическую адаптацию в российских ресурсах, вторым принципом выступает *адаптация материалов к уровню владения языком*. Он означает тщательный отбор и дидактическую обработку аудиотекстов по параметрам темпа речи, лексической насыщенности и синтаксической сложности для обеспечения их доступности восприятию на уровнях А1–А2. Материалы должны представлять собой оптимальную когнитивную нагрузку, стимулирующую развитие, но не превышающую возможности понимания.

В связи со слабой поддержкой перцептивного этапа в российской практике и игнорированием фонетической интерференции в китайских ресурсах третьим принципом является *целенаправленная поддержка восходящей обработки*. Он предусматривает интеграцию упражнений с визуализацией (артикуляционные схемы, транскрипционные подсказки) для преодоления специфической для китайских студентов фонетической интерференции, основанных на принципах нейрокогнитивного восприятия речи.

Исходя из острого дефицита интерактивных заданий и обратной связи в китайских платформах и развитых механизмов контроля в российских LMS, четвертым принципом служит *интерактивность* как системообразующий элемент. Он предполагает разработку разнообразных автоматизированных заданий с мгновенной обратной связью, обеспечивающих сбалансированное взаимодействие восходящих и нисходящих процессов обработки и способствующих глубокому осмыслению и построению ментальной репрезентации текста.

Учитывая перегрузку начинающих студентов при работе с неадаптированным контентом, в китайской практике пятым принципом становится *строгий контроль когнитивной нагрузки*. Он заключается в дозировании мультимодальных элементов и сложности заданий в соответствии с этапами когнитивной обработки аудитивной информации.

Наконец, опираясь на широкое распространение массовых цифровых платформ в Китае и развитую институциональную инфраструктуру в России, шестым принципом является *практическая реализуемость и доступность*. Он требует обеспечения стабильной работы методики на цифровой платформе, которая широко доступна, удобна и популярна в китайском образовательном контексте (Chaoxing, Rain Classroom, WeChat или их интеграция). Это требование является обязательным для перехода от теоретической модели к ее успешной практической апробации в целевой аудитории.

Сравнительный анализ показал, что российская практика использования цифровых платформ в обучении аудированию в курсе РКИ отличается сформированной институциональной инфраструктурой, четкой методической системой и широким набором инструментов для организации смешанного обучения. Китайская практика при наличии развитых национальных цифровых платформ страдает от фрагментарности, отсутствия специализированных курсов для начального этапа и слабой методической проработки заданий по аудированию.

Выявленные различия обусловлены особенностями государственной политики в сфере цифровизации, традициями организации онлайн-обучения и подходами к разработке учебных ресурсов. Для повышения эффективности обучения аудированию на уровнях А1–А2 необходимо объединить системность российского подхода и доступность китайских платформ, а также учесть психолингвистические особенности восприятия речи китайскими учащимися.

Предложенные методические принципы соответствуют современным требованиям преподавания РКИ и могут быть положены в основу разработки электронных курсов и учебных комплексов по аудированию для китайских студентов-филологов.

Таким образом, сравнительный анализ российского и китайского опыта применения цифровых платформ в обучении аудированию в курсе РКИ, осуществленный через призму психолингвистических теорий речевосприятия, позволил выявить как сильные стороны, так и системные пробелы в каждой из национальных практик. Российский опыт предоставляет образцы системной организации учебного процесса на базе LMS и разнообразие аутентичных материалов, но требует культурно-лингвистической адаптации для китайской аудитории. Китайский опыт демонстрирует широкое распространение цифровых платформ и активность студентов в использовании русскоязычного контента, но остро нуждается в методически проработанных, систематизированных ресурсах по аудированию для начального этапа обучения.

Сформулированные на основе синтеза выявленных сильных сторон и проблемных зон методологические принципы (структурная целостность и этапность, адаптация материалов к уровню, поддержка восходящей обработки, интерактивность, контроль когнитивной нагрузки и практическая реализуемость) задают теоретически обоснованные ориентиры для построения эффективной модели обучения аудированию китайских студентов-филологов на уровнях А1–А2. Дальнейшее исследование будет посвящено разработке и экспериментальной апробации такой модели на базе выбранной цифровой платформы. Разработанные принципы могут быть использованы в практике преподавания РКИ в китайских вузах и при создании электронных курсов и учебных ресурсов по аудированию для начального этапа.

Список литературы

1. Адясова Л.Е. Обзор возможностей электронной платформы Moodle в практике создания современного учебного курса по русскому языку как иностранному // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2020. №6. С. 125–128.
2. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2011. №6. С. 45–55.
3. Белихина Е.Н. Использование социальных сетей в процессе обучения русскому языку как иностранному // MEDIA образование: векторы интеграции в цифровое пространство: материалы IV Международной научной конференции. Челябинск, 2019. С. 413–416.
4. Гончар И.А., Попова Т.И. Структура электронного образовательного ресурса по РКИ: возможности моделирования коммуникации // Филологический класс. 2018. №4(54). С. 78–85.
5. Григорьева М.Б. Применение интернет-технологий в процессе обучения аудированию в вузе // Педагогика. 2014. №8. С. 123–124.
6. Загуменникова Н.В. Цифровые технологии как способ оптимизации обучения русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI века. 2023. №1. Ч. 1. С. 165–178.

7. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.; Воронеж, 2001.
8. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
9. Милованова Л.А., Караваева В.Г., Цыбанева В.А. Лингводидактический потенциал системы Moodle и элемента H5P «интерактивное видео» в практике обучения аудированию // Бизнес. Образование. Право. 2022. №4(61). С. 432–438.
10. Минеева О.А., Даричева М.В., Борщевская Ю.М. Применение цифровых инструментов LMS Moodle для обучения аудированию // Проблемы современного педагогического образования. 2025. №88-4. С. 271–274.
11. Мурадова С.Р. Использование медиаресурсов в преподавании РКИ (на примере Rutube) // Новые технологии в обучении иностранным языкам: сборник материалов XVIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Омск, 2025. С. 177–180.
12. Пашаева К.Г. К вопросу обучения русскому языку как иностранному с помощью средств информационно-коммуникационных технологий // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. №3. С. 113–119.
13. Сехпеян А.Б. Использование подкастов для развития навыков аудирования на уроках РКИ // Ростовский научный вестник. 2021. №3. С. 47–50.
14. Скворцова Е.Ю., Митчелл П.Дж. Разработка электронного курса по обучению аудированию в информационной образовательной среде Moodle // Язык и культура. 2016. №2(34). С. 177–187.
15. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. №6. С. 8–11.
16. Хорохордина О.В., Попова Т.И., Федотова Н.Л., Косарева Е.В. Массовые открытые онлайн-курсы по РКИ Санкт-петербургского государственного университета в свете вариативности современных педагогических концепций // Русский язык за рубежом. 2023. №1(299). С. 12–18.
17. Худолей Н.В. Использование инструментария LMS Moodle для формирования и развития навыков аудирования при обучении иностранному языку (опыт ФГБОУ ВО «Красноярский ГАУ») // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2019. С. 344–349.
18. Чайникова Г.Р. Персональная образовательная среда преподавателя на платформе GoogleClassroom как средство формирования аудитивной компетенции у студентов технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. №6. С. 275–281.
19. Чжао И. Состояние современных электронных ресурсов по обучению аудированию на русском языке в Китае // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2024. №4. С. 23–30.
20. Яскевич М.И. Портал «Образование на русском» в контексте международного опыта развития платформ открытого образования // Русский язык за рубежом. 2018. №1. С. 10–14.
21. Richards J.C. Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice. Cambridge, 2008.
22. 句云生、张金忠. 智慧教育背景下我国高校俄语专业线上教学问题与反思[J]. 外语学刊. 2023. №1. 105–110.
23. 赵婴、何克抗. 基于微信的跨文化网络交流互动深度研究[J]. 电化教育研究. 2019. №40(10). 35–60.

* * *

1. Adyasova L.E. Obzor vozmozhnostej elektronnoj platformy Moodle v praktike sozdaniya sovremennogo uchebnogo kursa po russkomu yazyku kak inostrannomu // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2020. №6. S. 125–128.
2. Azimov E.G. Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v obuchenii RKI: sostoyanie i perspektivy // Russkij yazyk za rubezhom. 2011. №6. S. 45–55.
3. Belihina E.N. Ispol'zovanie social'nyh setej v processe obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // MEDIA obrazovanie: vektory integracii v cifrovoe prostranstvo: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Chelyabinsk, 2019. S. 413–416.
4. Gonchar I.A., Popova T.I. Struktura elektronного obrazovatel'nogo resursa po RKI: vozmozhnosti modelirovaniya kommunikacii // Filologicheskij klass. 2018. №4(54). S. 78–85.
5. Grigor'eva M.B. Primenenie internet-tekhnologij v processe obucheniya audirovaniyu v vuze // Pedagogika. 2014. №8. S. 123–124.
6. Zagumennikova N.V. Cifrovye tekhnologii kak sposob optimizacii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // Prepodavatel' XXI veka. 2023. №1. Ch. 1. S. 165–178.
7. Zimnyaya I.A. Lingvopsihologiya rechevoj deyatelnosti. M.; Voronezh, 2001.

8. Leont'ev A.A. Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'. M., 1969.
9. Milovanova L.A., Karavaeva V.G., Cybanyova V.A. Lingvodidakticheskij potencial sistemy Moodle i elementa H5P «interaktivnoe video» v praktike obucheniya audirovaniyu // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2022. №4(61). S. 432–438.
10. Mineeva O.A., Daricheva M.V., Borshchevskaya Yu.M. Primenenie cifrovyyh instrumentov LMS Moodle dlya obucheniya audirovaniyu // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2025. №88-4. S. 271–274.
11. Muradova S.R. Ispol'zovanie mediaresursov v prepodavanii RKI (na primere Rutube) // Novye tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam: sbornik materialov XVIII Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Omsk, 2025. S. 177–180.
12. Pashaeva K.G. K voprosu obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu s pomoshch'yu sredstv informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2017. №3. S. 113–119.
13. Sekhpeyan A.B. Ispol'zovanie podkastov dlya razvitiya navykov audirovaniya na urokah RKI // Rostovskij nauchnyj vestnik. 2021. №3. S. 47–50.
14. Skvorcova E.Yu., Mitchell P.Dzh. Razrabotka elektronnoho kursa po obucheniyu audirovaniyu v informacionnoj obrazovatel'noj srede Moodle // Yazyk i kul'tura. 2016. №2(34). S. 177–187.
15. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Tekhnologii Veb 2.0: Social'nyj servis podkastov v obuchenii inostrannomu yazyku // Inostrannyye yazyki v shkole. 2009. №6. S. 8–11.
16. Horohordina O.V., Popova T.I., Fedotova N.L., Kosareva E.V. Massovye otkrytye onlajn-kursy po RKI Sankt-peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta v svete variativnosti sovremennyh pedagogicheskikh koncepcij // Russkij yazyk za rubezhom. 2023. №1(299). S. 12–18.
17. Hudolej N.V. Ispol'zovanie instrumentariya LMS Moodle dlya formirovaniya i razvitiya navykov audirovaniya pri obuchenii inostrannomu yazyku (opyt FGBOU VO «Krasnoyarskij GAU») // Nauka i obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy razvitiya. 2019. S. 344–349.
18. Chajnikova G.R. Personal'naya obrazovatel'naya sreda prepodavatelya na platforme GoogleClassroom kak sredstvo formirovaniya auditivnoj kompetencii u studentov tekhnicheskogo vuza // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2019. T. 12. №6. S. 275–281.
19. Chzhao I. Sostoyanie sovremennyh elektronnyh resursov po obuchenie audirovaniyu na russkom yazyke v Kitae // Mezhdunarodnyj aspirantskij vestnik. Russkij yazyk za rubezhom. 2024. №4. S. 23–30.
20. Yasevich M.I. Portal «Obrazovanie na russkom» v kontekste mezhdunarodnogo opyta razvitiya platform otkrytogo obrazovaniya // Russkij yazyk za rubezhom. 2018. №1. S. 10–14.



Digital Platforms in Teaching Listening Comprehension in Russian as a Foreign Language: A Comparative Analysis of Russian and Chinese Experience

The article presents a comparative analysis of Russian and Chinese experience in applying digital platforms to teaching listening comprehension in Russian as a foreign language (RFL). Digital platforms are understood as complex software environments that ensure the organization of the educational process, content delivery, and participant interaction. The analysis is conducted through the prism of psycholinguistic theories of speech perception and cognitive models of information processing. Systemic differences are identified: the Russian experience is characterized by developed institutional infrastructure and methodological systematicity with insufficient cultural and linguistic adaptation of materials; the Chinese experience is distinguished by high penetration of mass digital platforms with a shortage of systematized, methodologically elaborated listening comprehension resources. Based on the synthesis of identified strengths and problem areas, methodological principles for constructing an effective model of teaching listening comprehension in the digital environment are formulated.

Keywords: *Russian as a foreign language (RFL), listening comprehension, digital platforms, information and communication technologies (ICT), comparative analysis, Russia, China.*

(Статья поступила в редакцию 12.04.2026)

**ТЕНЕВОЕ ПОВТОРЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-КИТАИСТОВ**

Представлены данные эмпирического исследования, рассматривающего shadowing (теневое повторение) как одно из средств формирования коммуникативной компетенции. Приведены результаты опроса студентов, демонстрирующие эффективность применения теневого повторения для развития и совершенствования различных языковых навыков и умений, преодоления языкового барьера, обусловленного недостаточной сформированностью просодического компонента коммуникативной компетенции. На основе полученных данных выявляются наиболее перспективные направления внедрения техники “shadowing” в процесс обучения китайскому языку студентов высших учебных заведений.



Ключевые слова: *теневое повторение, межкультурная коммуникативная компетенция, просодика китайского языка, методика обучения китайскому языку, аудирование, говорение.*

В межкультурной коммуникации параметры речи оказывают сильное влияние как на понимание отдельных реплик и слов, так и на успешность речевого акта, поэтому процесс обучения китайскому языку студентов-китаистов должен быть более комплексным, направленным на формирование, развитие и совершенствование речевых навыков параллельно с освоением лексики, грамматики, письма, а также культурологической составляющей реальных и учебных ситуаций взаимодействия с носителями. Как показывает практика, значительная часть учебно-методических комплексов по китайскому языку для студентов вузов включает целые системы упражнений для освоения всех аспектов языка, в т.ч. развития и совершенствования навыков аудирования и говорения, однако студенты все равно зачастую сталкиваются с трудностями в общении с носителями [16]. Заученные речевые клише и паттерны, знание грамматических правил и отделенных от общего контекста устойчивых оборотов не в полной мере способствуют приближению речи студентов к аутентичному звучанию и не всегда гарантируют успешность межкультурной коммуникации [13]. В речи студентов может проследиваться отсутствие необходимой ритмики, интонации и других просодических компонентов, что не менее важно для формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Говоря о важности просодической составляющей речи, необходимо также упомянуть формулу Альберта Меграбяна, согласно которой в определенных условиях (сам автор говорил об ограниченности исследования, не позволяющей считать формулу универсальной для любого коммуникативного акта) паралингвистические средства играют более важную роль в передаче эмоционально-оценочного содержания, чем вербальные [14].

Актуальность исследования обусловлена не до конца раскрытым, на наш взгляд, потенциалом техники теневого повторения как средства аутентичного погружения в иноязычную среду через имитацию речи носителей языка, что способствует не только совершенствованию фонетики и интонации, но и усвоению культурных особенностей коммуникации. **Научная новизна** работы заключается в рассмотрении целенаправленного применения техники теневого повторения для формирования и повышения межкультурной компетенции. **Цель работы** – обосновать эффективность применения тех-

ники теневого повторения в формировании и повышении межкультурной компетенции с опорой на полученные в ходе эмпирического исследования мнений студентов посредством опроса.

Для устной речи носителей китайского языка характерны паузы, несущие дополнительное смысловое значение, а также активное использование междометий и специфических эмоциональных частиц. Подобные элементы речевой экспрессии нередко отсутствуют или функционируют иначе в коммуникативных практиках представителей других культур, что обуславливает особую трудность в овладении устной разговорной речью на уровне, приближенном к носителям языка, для студентов, изучающих китайский язык в качестве иностранного. Дополнительным аспектом рассматриваемой проблемы выступает наличие диалектов, многие из которых обладают своими аутентичными фонетическими характеристиками, отличными от звуковой системы путунхуа [4].

Важно учитывать, что параметры разговорной речи способны придавать сообщаемой информации дополнительные оттенки или значения, не соответствующие или противопоставленные прямому смыслу составляющих лингвистических единиц. Фонетический аспект является важной составляющей межкультурной коммуникации и может выполнять смыслоразличительную, текстообразующую и прагматическую функции. Вследствие этого в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции приоритетным направлением методической работы остается развитие у студентов перцептивно-продуктивных фонетических навыков, которые демонстрируют способность к декодификации акустического образа и его соотношения со смысловой составляющей [8]. Звуковая система языка функционирует и как семиотический маркер социокультурной идентичности, репрезентирующий жизненные установки и прагмалингвистические модели поведения носителей языка. Для успешной межкультурной коммуникации студенты, изучающие иностранный язык, должны обладать сформированными механизмами фонематического слуха (для интерпретации вербальных сообщений), а также развитыми артикуляционными данными (для адекватного воспроизведения иностранной речи). Достижение поставленных задач требует тщательной работы над сегментарной организацией и просодической структурой речи, т.е. развития и совершенствования фонетической компетенции. В данной работе просодика рассматривается как системный носитель прагматических и культурных смыслов. Одним из перспективных инструментов, позволяющих развивать и совершенствовать фонетический аспект коммуникативного компонента межкультурной компетенции, может выступать техника теневого повторения (*shadowing*) [2; 7].

Известный отечественный исследователь О.А. Леонтович, давая определение межкультурной компетенции, отмечает, что она «является конгломератом по крайней мере трех составляющих: языковой, коммуникативной и культурной компетенций» [5, с. 27]. Е.В. Мошняга утверждает, что межкультурная компетенция включает способность и готовность к адекватному и эффективному общению с представителями иноязычных культур, которое должно быть основано на системе знаний и умений, культурной восприимчивости и опыте, ценностных ориентирах, понимании, уважении, толерантности [6].

Понятие «коммуникативная компетенция» тесно связано с именем американского лингвиста Н. Хомского (N. Chomsky) и его теорией о языковой компетенции, определяемой им как «система интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений», развивающаяся в детстве и определяющая виды поведения человека с учетом многих факторов [9]. Расширенная версия данного определения в дальнейшем стала использоваться для характеристики коммуникативной компетенции (D. Hymes, L. Bachman, M. Canale, M. Swain) [12]. Изначально под коммуникативной компетенцией подразумевалась совокупность грамматической, дискурсивной, социалингвистической и стра-

тегической компетенций [15]. Однако затем появились работы, в которых ее основными компонентами стали компетенции, непосредственно формирующие коммуникацию с опорой на знания и умения.

В рамках отечественной лингводидактической традиции термин «коммуникативная компетенция» был впервые предложен М.Н. Вятютневым, который определял ее как «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения» и «умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации». Ученый также выделил в данной компетенции две категории, характеризующие порождение речи и речевую рецепцию [3, с. 72].

Таким образом, в данной работе коммуникативная компетенция рассматривается как компонент межкультурной компетенции, определяется как комплексная система «коммуникативных механизмов, приемов и стратегий, необходимых для обеспечения эффективного процесса общения» [5]. В данном аспекте мы придерживаемся позиции К.С. Чакур, подчеркивающей, что реализация межкультурной компетенции определяется преимущественно ее языковой и культурной составляющими. Передаваемый с помощью языкового кода «культурный смысл становится элементом коммуникативного поведения» [10].

Важно отметить, что в данной работе рассматриваем преимущественно просодическую составляющую коммуникативного аспекта межкультурной компетенции [11], так как в китайском языке просодика (тональная характеристика слога, интонация, ритм, паузы, акцентуация, темп) выполняет двойную функцию. Можно уверенно говорить о ее лингвокоммуникативной направленности, обеспечивающей разборчивость, беглость, управление дискурсом, вербализацию прагматического намерения. В то же время просодика играет и культурно-прагматическую роль, демонстрирующую имплицитные нормы речевого поведения носителей китайского языка (эмоциональность, иерархичность, косвенность, использование дискурсивных частиц и т.д.).

Совершенствуя фонетический аспект межкультурной коммуникативной компетенции, в том числе упомянутые просодические компоненты речи, посредством техники теневого повторения можно добиться автоматизации ритмико-интонационных паттернов китайского языка у студентов. В продолжение ранее проведенного исследования «Теневое повторение как способ улучшить аудирование в китайском языке» [1] был разработан авторский опросник, направленный на выявление эффективности использования теневого повторения в качестве одного из инструментов комплексного формирования и совершенствования межкультурной компетенции.

В практическую часть работы были включены 10 пунктов с заданиями на множественный выбор и вопросами открытого типа. Отметим, что в исследовании приняли участие 70 студентов-китаистов второго года обучения, которые на регулярной основе выполняют теневое повторение в качестве домашнего задания, а также в рамках аудиторных занятий на протяжении полутора лет. Данный вид упражнений выполнялся как на основе аудио- и видеозаписей, входящих в комплект УМК, так и дополнительных материалов, подобранных в соответствии с уровнем студентов и рабочей программой учебных дисциплин. Большинство опрошенных имеют средний уровень владения китайским языком (3 HSK), позволяющий вести бытовой диалог с носителями языка. Использование техники теневого повторения в обучении на данном этапе познания дает возможность отрабатывать новые лексические обороты, услышанные во время выполнения упражнения, с китайцами.

Согласно ответам респондентов, более 70% оценили теневое повторение как упражнение средней сложности, и только 11% – как сложное. Это свидетельствует о том, что

«shadowing» можно использовать с самого начала обучения иностранному языку, подбирая соответствующие материалы.

Как и при выполнении любого упражнения важен результат. Опираясь на данные опроса видно, что 41% студентов увидели прогресс через месяц систематического выполнения теневого повторения, 22% – через два месяца, 26% – более трех месяцев, 11% совсем не заметили никаких изменений. Следовательно, техника теневого повторения показывает относительно быстрый результат при регулярном выполнении, что делает возможным ее использование в процессе обучения студентов-китаистов. Однако наличие группы, не отметивших прогресс, указывает на необходимость индивидуализации подхода и учета исходного уровня языковой подготовки.

Несмотря на наличие методологической базы, в частности структуры, разработанной Александром Аргуэльсом, респонденты не всегда придерживаются предписанного алгоритма. Анализ ответов показал, что значительная доля обучающихся (33%) игнорирует начальный этап работы (шаг 1), прибегая к визуальной опоре на текст оригинала или субтитры в процессе аудирования. Еще 29% студентов нарушают принцип немедленного воспроизведения, предварительно знакомясь с содержанием текста. Строгому соблюдению классической структуры следуют лишь 20% респондентов, тогда как 18% опрошенных характеризуют свой подход как ситуативный, зависящий от наличия времени на выполнение задания. Поскольку эффективность техники теневого повторения зависит от нагрузки на органы слуха и артикуляционный аппарат с обязательным исключением визуальной опоры, нарушение алгоритма выполнения ставит под сомнение преимущество метода перед традиционными подходами. Для полноценного формирования межкультурной компетенции необходимы более жесткая регламентация процесса и усиление педагогического контроля за соблюдением этапов техники.

Анализ затруднений, возникающих в процессе выполнения упражнения, выявил несколько ключевых проблем. Наиболее частыми трудностями стали высокий темп речи носителя и сложность одновременного контроля тонов и воспроизведения текста. Часть респондентов указала на сложность восприятия на слух, что может свидетельствовать о необходимости более тщательной адаптации аудиоматериалов к уровню подготовки группы. Также было отмечено непонимание смысла аудиоматериала в связи с обилием новых слов, несмотря на то, что во время выполнения теневого повторения (в шаге 1 и 2) семантическая обработка материала не обязательна. Показательно, что ни один из участников не отметил монотонность или скучность упражнения, что говорит о высоком уровне вовлеченности.

В качестве преимуществ теневого повторения респонденты отмечают развитие скорости реакции на китайскую речь, что важно для ведения непринужденного диалога с носителем, а также может послужить основой для дальнейшего освоения профессии переводчика. Большинство участников подтвердили улучшение навыков аудирования, говорения (в том числе интонирование и беглость речи). При этом наименьшее количество голосов набрал вариант «возможность избавиться от акцента». Можно сделать вывод, что метод теневого повторения воспринимается обучающимися преимущественно как инструмент развития коммуникативной беглости и скорости языковой реакции, нежели как средство для избавления от акцента.

При оценке эффективности теневого повторения для развития навыков аудирования 70% респондентов отметили его высокую результативность. В аспекте говорения 74% опрошенных подтвердили положительное влияние данной техники на совершенствование навыков устной речи. Согласно полученным данным, 47% студентов считают, что упражнение позволило существенно улучшить интонирование в китайском языке, еще 33% отметили небольшое улучшение в данном аспекте. Анализ эмпирического материала дает основание полагать, что студенты высоко оценивают потенциал ис-

пользования теневого повторения для комплексного улучшения своих языковых компетенций.

Согласно опросу о преимуществе техники теневого повторения перед традиционным чтением вслух в аспекте формирования просодических навыков подавляющее большинство респондентов (82%) подтвердили, что метод теневого повторения является более эффективным средством отработки интонирования. Для студентов-китаистов это имеет принципиальное значение ввиду того, что просодическая точность в китайском языке напрямую влияет на коммуникативную успешность, в свою очередь традиционные практики не дают должной нагрузки на слуховой и артикуляционный аппараты студентов.

Результаты анкетирования выявили положительную взаимосвязь между применением техники теневого повторения и возрастающей готовностью студентов в дальнейшем вступить в межкультурную коммуникацию. Большинство респондентов (61%) отметили рост уверенности в повседневной коммуникации с носителем языка, особенно в аспекте лексико-грамматического оформления высказываний, 26% обучающихся сообщили о незначительном положительном эффекте. Доля студентов, не отметивших влияния метода на коммуникативные навыки, составила 6%. Оставшиеся 7% указали на отсутствие опыта непосредственного общения с китайцами на текущем этапе обучения. Таким образом, техника теневого повторения также демонстрирует высокий потенциал в преодолении психологического барьера, что важно в формировании межкультурной компетенции. Это подтверждает эффективность данного метода по сравнению с традиционными подходами, которые часто фокусируются на формальной точности, игнорируя аффективный аспект и готовность к спонтанному межкультурному взаимодействию.

У студентов также была возможность внести свои предложения в отношении проведения теневого повторения в рамках аудиторных и домашних заданий посредством ответа на открытый вопрос. Учащиеся отмечают положительную динамику и эффективность теневого повторения, в частности возможность расширить словарный запас и улучшить уровень аудирования. Существуют разные мнения относительно наиболее подходящего момента внедрения техники в учебный процесс: часть студентов считает целесообразным начать теновое повторение со второго курса (после приобретения базовых навыков чтения иероглифов), другая часть допускает использование метода с первых дней обучения при условии адаптации материалов. В целях оптимизации учебного процесса студенты предлагают внести следующие корректировки:

- регулярность: систематичность и постепенное наращивание сложности; оптимальная длительность аудиоматериалов 1–3 мин.;
- подбор материалов: предоставление пиньиня для начальных уровней, работа только с иероглифами для среднего и высокого уровней, использование аудиоматериалов из разных сфер жизни (желательно коррелирующих с темой урока);
- алгоритм выполнения: изначально восприятие на слух без текстовой опоры, затем отработка с текстом и последующий лингвистический анализ в конце;
- формы контроля: наиболее эффективным форматом обратной связи респонденты считают отправку аудиоотчетов и сравнительный анализ собственного прогресса в динамике (было / стало).

Подводя итоги исследования, следует отметить, что успешная межкультурная коммуникация на китайском языке требует не только владения грамматическими нормами и развитого словарного запаса, но и целенаправленной работы над фонетикой, интонированием и ритмикой. Результаты опроса, проведенного среди студентов-китаистов, демонстрируют, что систематическое применение техники теневого повторения в течение нескольких месяцев способствует снижению фонетической интерференции, приобрете-

нию более аутентичного звучания, развитию беглости речи на китайском языке, а также формированию уверенности студентов в речевых ситуациях межкультурной коммуникации. Автоматизация ритмико-интонационных характеристик китайского языка одновременно повышает коммуникативную эффективность (беглость, разборчивость) и развивает межкультурную компетенцию, снижая риск прагматических ошибок и делая речь более аутентичной. Выполнение техники теневого повторения развивает и совершенствует просодические компетенции у обучающихся, что напрямую влияет на развитие социолингвистических компонентов межкультурной компетенции. Таким образом, данная техника может быть рекомендована к интеграции в учебные программы по обучению китайскому языку.

Список литературы

1. Вавиленкова Д.В., Черненко Л.В. Теневое повторение (shadowing) как способ улучшить уровень аудирования в китайском языке // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №3(196). С. 149–155.
2. Видео из официального You Tube-канала профессора Александра Аргуэльеса. Shadowing Step by Step. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=130bOvRpt24> (дата обращения: 12.02.2026).
3. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984.
4. Завьялова О.И. Диалекты китайского языка. М., 1996.
5. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. М., 2007.
6. Мошняга Е.В. Концептуальное пространство межкультурной коммуникации в туризме в условиях глобализации. М., 2010.
7. Официальный сайт профессора Александра Аргуэльеса. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.alexanderarguelles.com> (дата обращения: 12.02.2026).
8. Примак О.В. Фонетическая компетенция в межкультурной коммуникации // Актуальные вопросы современной науки. 2013. №4. С. 89–95.
9. Хомский Н. Язык и мышление. М., 1972.
10. Чакур К.С. Современная научная трактовка понятия «межкультурная коммуникативная компетенция» // Вестник РМАТ. 2018. №1. С. 103–110.
11. Chen X. The Cambridge Handbook of Intercultural Pragmatics // Cambridge University Press. 2019. P. 510–524.
12. Hymes D. On Communicative Competence // In Pride J.B., Holmes J. Sociolinguistics. Harmondsworth, 1972. P. 269–293.
13. Liu L.L. Appropriateness and pragmatic failure of English language use in English-Chinese intercultural communication // Journal of Hefei Polytechnic University (Social Science Edition). 2018. №32(1). P. 23–26.
14. Mehrabian A. Silent Messages. Belmont. CA., 1971.
15. Savignon S.J. Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice // Interpreting Communicative Language Teaching (Yale University Press). 2002. P. 1–27.
16. Voloshina T.G., Zuieva E.A., Nerubenko N.V., Melnik P.V. The problem of phonetic and phonological mistakes in intercultural communication // Russian Linguistic Bulletin. 2020. №1(21). P. 106–108.

* * *

1. Vavilenkova D.V., Chernenko L.V. Tenevye povtorenie (shadowing) kak sposob uluchshit' uroven' audirovaniya v kitajskom yazyke // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №3(196). S. 149–155.
2. Video iz oficial'nogo You Tube-kanala professora Aleksandra Arguel'sa. Shadowing Step by Step. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=130bOvRpt24> (data obrashcheniya: 12.02.2026).
3. Vyatyutnev M.N. Teoriya uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 1984.
4. Zav'yalova O.I. Dialekty kitajskogo yazyka. M., 1996.

5. Leontovich O.A. Vvedenie v mezhekul'turnuyu kommunikaciju. M., 2007.
6. Moshnyaga E.V. Konceptual'noe prostranstvo mezhekul'turnoj kommunikacii v turizme v usloviyah globalizacii. M., 2010.
7. Oficial'nyj sajt professora Aleksandra Arguel'esa. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.alexanderarguelles.com> (data obrashcheniya: 12.02.2026).
8. Primak O.V. Foneticheskaya kompetenciya v mezhekul'turnoj kommunikacii // Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki. 2013. №4. S. 89–95.
9. Homskij N. Yazyk i myshlenie. M., 1972.
10. Chakur K.S. Sovremennaya nauchnaya traktovka ponyatiya «mezhekul'turnaya kommunikativnaya kompetenciya» // Vestnik RMAU. 2018. №1. S. 103–110.



***Using shadowing to develop intercultural competence
in Chinese studies education***

This paper presents data from an empirical study that investigates shadowing as a tool for developing communicative competence. The results from a student survey demonstrate the effectiveness of shadowing in enhancing various language skills and overcoming the language barrier associated with an underdeveloped prosodic component of communicative competence. Based on the collected data, the study identifies the most promising directions for integrating shadowing into university-level Chinese language instruction.

Key words: *shadowing, intercultural communicative competence, Chinese language prosody, Chinese language teaching methodology, listening comprehension, speaking.*

(Статья поступила в редакцию 12.05.2026)



Л.Н. САВИНА,
А.О. ПУТИЛО,
О.О. ПУТИЛО
Волгоград

**ПИСАТЕЛЬСКАЯ БАЙКА КАК ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЖАНР
В СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЕ**

На материале произведений волгоградских прозаиков Е.Ю. Лукина и С.Н. Синякина рассматриваются жанровые признаки писательской байки. В отличие от фольклорных аналогов, литературные байки характеризуются большей степенью субъективной юмористической или сатирической оценки, а также использованием реминисценций и аллюзий, помогающих создать собирательный портрет творческой элиты. Детализация и информационная насыщенность позволяют образцам данного жанра выполнять в художественных текстах не только развлекательную, но и оценочную, сюжетную и стилизующую функции.



Ключевые слова: писательская байка, жанр, Е.Ю. Лукин, С.Н. Синякин, фольклорная традиция.

Жанр байки, короткого поучительного юмористического рассказа, занимает особое место в современном фольклоре и литературе. Основанная на реальных событиях, но допускающая и элементы художественного вымысла, байка, в отличие от анекдота, не стремится «к максимальному сжатию информации, а, напротив, сохраняет подробности, детали и контекст ситуации» [1, с. 24], что придает ей большую достоверность и позволяет использовать разнообразные литературные приемы для воссоздания атмосферы действия и характеристики главных и второстепенных персонажей. В быту байку часто называют просто «историей», иногда путают с анекдотом, однако, в отличие от последнего, она обладает большим объемом, детализацией и информационной насыщенностью.

Наряду с жанровой демаркацией проблемным является и вопрос о сходстве и различии фольклорной и литературной байки, поскольку на стыке устного народного творчества и художественной словесности возникают «смешанные или переходные явления» [8, с. 13]. По мнению Л.Н. Скаковской, «функционирование фольклора в литературе следует рассматривать не только как систему художественных приемов того или иного писателя, а гораздо шире – как использование “чужого” слова, как диалог, полемику. Это дает возможность выйти на философско-этический, мировоззренческий уровень творческой индивидуальности писателя, понять пути формирования художественной концепции мира и человека» [16, с. 4]. Значительный вклад в изучение вопроса о взаимоотношении фольклора и литературы внесли В.П. Аникин, А.Х. Гольденберг, А.А. Горелов, Л.И. Емельянов, Н.И. Кравцов, Д.С. Лихачев, Д.Н. Медриш и другие исследователи.

Как правило, фольклорная байка в зависимости от рассказчика и аудитории допускает множество вариантов, в то время как текст байки литературной инвариантен. Если фольклорные образцы данного жанра выполняют преимущественно коммуникативную и развлекательную функции, то их литературные аналоги помимо развлечения могут преследовать сатирическую или публицистическую цель, реализуя оценочную, сюжетную и стилизующую функции. В большинстве случаев фольклорная байка строится по законам устной речи: она обычно начинается с зачина, имеет свободную композицию, содержит повторы, просторечия, диалектизмы. Композиция литературной байки более четко структурирована, в ней чаще встречаются различные тропы и фигуры речи. Однако, несмотря на активное функционирование, байка как жанр и явление смеховой культуры остается на периферии научного поиска и фольклористов, и литературоведов. Внимание ученых сосредотачивается преимущественно на национальном [13] и профессиональном [7; 17] колорите произведений данного жанра или на средствах создания в них комического эффекта [9].

По меткому замечанию Д.Н. Медриша, в фольклоре «может быть обнаружен целый ряд признаков, которые в самом устном народном творчестве не играют сколько-нибудь заметной роли... И только литература выводит эти, казалось бы, несуществующие элементы из состояния анабиоза, обнаруживая скрытую в них энергию и жизнеспособность» [8, с. 11], поэтому вопрос о реализации фольклорных традиций в литературных байках, существующих как самостоятельный жанр или выступающих в роли вставных элементов художественных произведений, является весьма актуальным.

Применительно к вышеозначенной проблеме рассмотрим специфику писательских баек, которые наряду с охотничьими, медицинскими и военными сохраняют все признаки профессиональной разновидности данного жанра. Анализ источников свидетельствует о том, что это могут быть устные истории, зафиксированные в интервью и воспоминаниях и передающиеся из поколения в поколение внутри Союза писателей; публицистические сборники, где произведения данного жанра аккумулируются без сюжетной обработки с минимальными стилистическими правками; а также литературные тексты, в которые авторы сознательно включают байки для достижения определенных художественных целей. В рамках данной работы в качестве материала исследования мы выбрали произведения волгоградских прозаиков Евгения Юрьевича Лукина «Ё» (2015) и Сергея Николаевича Синякина «Чертова работа» (2013), «Дар случайный» (2000), в которых представлены узнаваемые портреты творческой элиты региона. Героями этих баек являются местные авторы, члены Союза писателей Волгоградской области.

Как фольклорные, так и литературные образцы данного жанра характеризуются «точностью и конкретностью воспроизводимых деталей, имен и фамилий героев, которые узнаются всеми. Требование определенной степени узнаваемости и достоверности становится ведущим и определяет рамки допустимого художественного вымысла в байках» [13, с. 162–165]. Известные лица, упоминаемые в произведениях Лукина и Синякина под собственными или видоизмененными именами и фамилиями, легко угадываются людьми, близкими к литературным кругам, в то время как массовый читатель воспринимает байки, воссоздающие собирательный портрет писательского сообщества, как сюжетные элементы повествования, свидетельствующие о несовершенстве или моральном разложении творческой элиты. Наиболее частым фактом, фиксируемым и фольклорными, и литературными источниками, является увлечение служителей муз крепкими напитками. Упоминание о том, что без горячительного творческий процесс невозможен, встречаем еще в письме А.С. Пушкина к жене. Находясь в Болдино, поэт делится с Натальей Николаевной следующей информацией: «Знаешь ли, что обо мне говорят в соседних губерниях? Вот как описывают мои занятия: как Пушкин стихи пишет – перед ним стоит штоф славнейшей настойки – он хлоп стакан, другой, третий – и уже начинает писать! – Это слава» [11, с. 46].

И в более поздние времена «служба Вахху» считалась неперенным атрибутом официальных празднеств и публичных выступлений профессиональных литераторов. Так, по свидетельствам очевидцев, заключительный день международного конвента любителей фантастики «Волгакон-91» ознаменовался целой серией пьяных выходок, в результате которых белорусский фантаст Чадович был арестован органами правопорядка, а волгоградский писатель Синякин, служащий в милиции, потерял табельное оружие. Существует также несколько баек, повествующих о том, как один из гостей конвента заснул в ванне и залил нижележащие этажи. По разным источникам, фраза «тело из ванной извлечь не удалось» приписывалась то докладу горничной, то милиционерскому протоколу [10, с. 212–213]. Да и сам организатор фестиваля, «фэн №1 Советского Союза» Борис Завгородний, неоднократно становился героем такого рода историй, неслучайно в 1990 году он получил премию «Аэлитр» в виде вырезанной из картона полутораметровой бутылки.

Александр Ливенцев, представивший в книге «Байки старого фэндома» литературную обработку нескольких юмористических историй из жизни писательского сообщества, отмечал, что только одно упоминание о горячительном было способно вывести человека из состояния алкогольного опьянения, близкого к коматозному: «При слове “водка” из номера донеслось встревоженное уханье, дающее надежду на то, что пациент скорее жив. Но судя по всему, это был лишь безусловный рефлекс релаксирующего организма» [5, с. 27].

По сравнению с фольклорными, в литературных байках увлечение деятелей литературы алкоголем подается в более резком, сатирическом ключе, поскольку утрачивает налет безудержного «гусарства» и приобретает оттенок непомерного самолюбования и гордыни. Так, Виктор Ростков, один из героев повести С.Н. Синякина «Чертova работа», приезжая из своей глубинки в городское отделение Союза писателей, сразу начинает «пьянствовать, буйствовать, пытаясь выговориться за все дни сельского молчания. Именно так, по его соображениям, должны были вести себя настоящие литераторы. Так вели себя Есенин и Клюев, Корнилов и Евтушенко, Маяковский и Багрицкий, более того, Ростков полагал, что так тайно прижигали жизнь и Мандельштам с Пастернаком, только на людях этого не показывали» [15, с. 270].

Однозначно негативную оценку и в фольклорных, и в литературных байках получают писательское графоманство и жажда славы: бездарности, пробивающие издание своих трудов за счет манипуляций, гротескно изображаются как в вышеупомянутом сборнике баек А. Ливенцева, так и в повести С. Синякина, где представлен собирательный портрет «царицынских» писателей. Ливенцев сравнивает молодых авторов, желающих выслужиться перед знаменитым издателем в надежде увидеть напечатанными свои творения, с «урканами». Синякин же, в свою очередь, в «Чертовой работе» отказывает прозаику и драматургу Георгию Письменному не только в писательском таланте, но и в самом факте наличия человеческой души.

Резкому бичеванию Синякин подвергает мнение данного служителя муз о своих способностях: «Конечно, материальных благ Письменному очень хотелось, но еще более он мечтал о славе, полном собрании сочинений, о присутствии его шедевров в школьной программе на предмет написания по этим произведениям сочинений учащихся. Хотелось чувствований, всенародного отмечания его, Письменного, дня рождения (по поводу более грустных дат наш герой пока еще не задумывался)» [15, с. 271].

Следует отметить, что субъективизм в оценке персонажей литературной байки напрямую зависит от отношения автора к изображаемым им лицам. Давая меткие сатирические характеристики служителям муз, С.Н. Синякин почти не стремится завуалировать их личности. Удивительно точно описан им поэт из казачьей глубинки Виктор Ростков, прототипом которого являлся Виктор Алексеевич Ростокин (1941–2024), автор упоми-

наемых в тексте повести сборников «Лучина» и «Смирение». Следуя правде факта, Синякин создает образ не лихого и разбитного, а «робкого» и набожного казака. Столь же достоверна и упоминаемая в повести байка о «неладах» поэтов-соседей, восходящая к истории о разногласиях Ростокина с членом Союза писателей Василием Макаевым (1948 г.р.), живущим неподалеку, в хуторе Клейменовском Новоаннинского района Волгоградской области.

Любители региональной литературы в образе Письменного без труда узнали Юрия Ивановича Мишаткина (1934 г.р.), известного волгоградского прозаика, драматурга, журналиста и детского писателя. Синякин, воссоздавая биографию этого персонажа, неслучайно указывает на компиляторский характер его творчества, что в определенной степени соотносится с признанием самого Мишаткина: «Когда я написал <...> первую книгу, очень слабую, кстати, тогдашний руководитель НКВД по Нижней Волге Гавриил Моисеевич Волоков сказал: “Зачем выдумываешь, когда жизнь гораздо богаче фантазии”. Тогда-то и родился у Юрия Мишаткина его писательский девиз – “Вымысел документален и фантастичен документ”» [3]. Довольно точно воспроизведены в «Чертовой работе» и факты биографии, просвечивающие сквозь ткань домысла байки: Письменный, как и Мишаткин, был драматургом и начинал со сценариев, в Одессе отметил-ся некой скандальной историей и имел ведомственные награды за сотрудничество с органами ВЧК-КГБ, что в писательской среде оценивалось явно неоднозначно.

Субъективная авторская интенция придает литературной байке соответствующий характер: если к Письменному Синякин относится с крайней степенью неприязни, то фэна, издателя и писателя Бориса Александровича Завгороднего (Завгара) (1952–2020) изображает с явной симпатией, хотя и не без доли добродушного юмора. В фантастическом рассказе «Дар случайный», моделируя различные вариации его жизни, Синякин подробно воссоздает реалистические обстоятельства биографии этого персонажа – в первую очередь, его неустроенный быт. По свидетельствам современников, довольно часто квартира Завгара служила пристанищем для случайных гостей. Бытовая неустроенность подкреплялась неопределенностью социальной. За свою жизнь Завгородний «сменил множество профессий: был токарем, острильщиком, киноварщиком, дворником, экскурсоводом, официантом, сантехником, литературным агентом, челноком-торговцем и даже издателем» [12, с. 348].

Реальные факты тернистого жизненного пути Завгара обыгрывает С. Синякин, сопровождая рассказ о писателе фантастическими вариациями. Символично и название данного произведения, содержащее отсылку к известному пушкинскому стихотворению «Дар напрасный, дар случайный...», строки которого взяты в качестве эпиграфа. Неслучайно по ходу повествования возникают реминисценции с текстом Пушкина, свидетельствующие о том, что Завгар постоянно предается сомнениям, тоскуя от отсутствия цели бытия: «Да, похоже, что жизнь дала трещину, и трещину основательную, внешней косметикой ее не приукрасить, как не скрыть мохнатую паутину в углу коридора» [14].

В «низкопробном детективе» Е.Ю. Лукина «Ё», который открывается посвящением Сергею Синякину и Анатолию Крылову, чьи «вдохновенные байки столь бесцеремонно использовал в данном повествовании автор» [6], воспроизводится атмосфера волгоградского Дома литераторов на улице Краснознаменной, где в конце XX – начале XXI века располагалось кафе, в котором под «рюмку» чая создавались и распространялись «истории» о собратях по писательскому цеху. В галерее вымышленных образов встречаются узнаваемые портреты его завсегдатаев, среди которых – поэт Сергей Васильев, продолжительный период возглавлявший редакцию волгоградского детского журнала «Простокваша». Юмористическое начало, присущее жанру байки, отчетливо слышится в воспроизводимой Лукиным завышенной самохарактеристике Васильева: «Вот

я... – первый поэт России... – Запнулся, словно бы усомнившись, затем взвесил что-то на внутренних весах – и лицо его вновь отвердело. – Да, – скорбно повторил он. – Первый поэт России» [7, с. 79]. Вероятно, возникновение подобной оценки обусловлено не только тем, что Сергей Евгеньевич Васильев (1957–2016) в местном Союзе писателей считался одним из лучших стихотворцев, но и отсылкой к его однофамильцу – советскому поэту Павлу Николаевичу Васильеву (1910–1937), которого в свое время называли «первым евразийским поэтом» и «сибирским Есениным» [2].

В литературных байках широко используется весь арсенал писательских техник. Анализируя речевые средства создания комического эффекта в произведениях данного жанра, В.В. Нестерук указывал на доминирование в них «разговорной интонации, которой авторы достигают при помощи использования таких приемов, как сниженная лексика, инверсия, намеренное искажение слов, имитирующее неграмотную речь, восклицательные и вставные конструкции. Еще одна характерная черта – обилие речевых штампов и устойчивых образов, ставших даже банальными» [9, с. 185]. Так, в детективе Е.Ю. Лукина представлено подражание нетрезвой поминальной речи по новопредставленному коллеге по перу: «Знаешь, – сдавленно признался секретарь и замотал нагим, слегка опущенным черепом. – Бывают святые люди, но этот... Всю жизнь! Понимаешь? Всю жизнь отдать поэзии... Дара Божьего... Хочешь перекрестись? – Снял очки, перекрестился, снова надел. – Дара Божьего – ни на грош. Но – предан! Предан был литературе до самозабвения. Это подвиг!» [6]. В этом отрывке встречаются характерные для байки речевые паузы, парцелляция, риторические вопросы и восклицания, создающие эффект бессвязной речи. В повести С. Синякина «Чертова работа» нетрезвое состояние любителя словесности также передается через речевую экспрессию, подкрепленную распространенным просторечным выражением «ходят тут всякие»: «А ты кто такой? <...> Ходят тут всякие, а потом соленые огурцы из бочек пропадают!» [15, с. 269].

В отличие от фольклорных образцов, роль комического элемента в литературных байках наиболее часто создают реминисценции и аллюзии. Так, описание быта волгоградских литераторов в повести «Ё» перекликается с картиной жизни знаменитого Дома Грибоедова в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», а герой синякинской «Чертовой работы» Георгий (Юрий) Письменный напоминает поэта Никифора Ляпис-Трубецкого, персонажа «Двенадцати стульев» И. Ильфа и Е. Петрова, знавшего «кратчайшие пути к оазисам, где брызжут светлые ключи гонорара под широколиственной сенью ведомственных журналов» [4, с. 263]. Подобным способом авторы вступают в постмодернистскую игру с читателем, который должен «угадать» реминисценции и обнаружить скрытый в них смысл.

Байки, входящие в состав художественных текстов, воспринимаются не просто как забавные истории. Их следует рассматривать как значимое явление смеховой культуры, аккумулирующее традиции устного народного творчества и современные литературные практики. Дальнейшее изучение произведений данного жанра будет способствовать более глубокому пониманию механизмов взаимодействия фольклора и литературы, а также позволит рассмотреть эволюцию малых юмористических жанров в современной словесности.

Список литературы

1. Байка // Словарь литературоведческих терминов / под ред. Л.И. Тимофеева, С.В. Тураева. М., 1974.
2. Выходцев П.С. Павел Васильев: Очерк жизни и творчества. М., 1972.
3. И вымысел порой документален, и документ может быть фантастичным. Сайт Волгоградской областной универсальной научной библиотеки им. М. Горького. [Электронный ресурс].

URL: <https://www.vounb.ru/events/rubrics/i-vymysel-poroy-dokumentalen-i-dokument-mozhet-byt-fantastichnym/> (дата обращения: 12.05.2026).

4. Ильф И.А., Петров Е.П. Двенадцать стульев. Первый полный вариант романа с комментариями М. Одесского, Д. Фельдмана. М., 1999.

5. Ливенцев А. Байки старого фэндома. Под знаком Козлобарана. Авторский сборник, самиздат. 2017.

6. Лукин Е.Ю. Ё. [Электронный ресурс]. URL: <https://libking.ru/books/humor/humor-prose/1127682-evgenij-lukin-e.html#book> (дата обращения: 12.05.2026).

7. Лутовинова О.В. Байка в виртуальном фольклоре // Русский язык за рубежом. 2009. №2(213). С. 77–82.

8. Медриш Д.Н. Литература и фольклорная традиция. Вопросы поэтики. Саратов, 1980.

9. Нестерук В.В. Средства создания комического в жанре байки. / Ломоносовские чтения – 2020: материалы ежегодной научной конференции МГУ, Севастополь, 22–24 апреля 2020 года. Севастополь, 2020. С. 184–185.

10. Путило О.О. История волгоградского фэндома. Волгоград, 2021.

11. Пушкин А.С. Письма к жене. Ленинград, 1986.

12. Сабитов В. Сказание о Завгаре: О фантастической судьбе реального гражданина Вселенной. Екатеринбург, 2019.

13. Санжитова О.Г. Байка в смеховой культуре бурят // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. №4. С. 162–165.

14. Синякин С.Н. Дар случайный. [Электронный ресурс]. URL: https://royallib.com/read/sinyakin_sergey/dar_sluchaynyy.html#0 (дата обращения: 12.05.2026).

15. Синякин С.Н. Фантастическая проза: в 3 т. Т. 2: Младенцы. Медника. Волгоград, 2013.

16. Скаковская Л.Н. Фольклорная парадигма русской прозы последней трети XX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Тамбов, 2004.

17. Щеголева А.А. Специфика студенческой байки как жанра фольклора (на материале баек студентов-медиков) // Мировая классика и молодежная культура. 2014. №2. С. 119–124.

* * *

1. Bajka // Slovar' literaturovedcheskih terminov / pod red. L.I. Timofeeva, S.V. Turaeva. M., 1974.

2. Vyhodcev P.S. Pavel Vasil'ev: Ocherk zhizni i tvorchestva. M., 1972.

3. I vymysel poroj dokumentalen, i dokument mozhet byt' fantastichnym. Sajt Volgogradskoj oblastnoj universal'noj nauchnoj biblioteki im. M. Gor'kogo. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.vounb.ru/events/rubrics/i-vymysel-poroy-dokumentalen-i-dokument-mozhet-byt-fantastichnym/> (data obrashcheniya: 12.05.2026).

4. Il'f I.A., Petrov E.P. Dvenadcat' stul'ev. Pervyj polnyj variant romana s kommentariyami M. Odesskogo, D. Fel'dmana. M., 1999.

5. Livencev A. Bajki starogo fendoma. Pod znakom Kozlobarana. Avtorskij sbornik, samizdat. 2017.

6. Lukin E.Yu. Yo. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://libking.ru/books/humor/humor-prose/1127682-evgenij-lukin-e.html#book> (data obrashcheniya: 12.05.2026).

7. Lutovinova O.V. Bajka v virtual'nom fol'klore // Russkij yazyk za rubezhom. 2009. №2(213). S. 77–82.

8. Medrish D.N. Literatura i fol'klornaya tradiciya. Voprosy poetiki. Saratov, 1980.

9. Nesteruk V.V. Sredstva sozdaniya komicheskogo v zhanre bajki. / Lomonosovskie chteniya – 2020: materialy ezhegodnoj nauchnoj konferencii MGU, Sevastopol', 22–24 aprelya 2020 goda. Sevastopol', 2020. S. 184–185.

10. Putilo O.O. Istoriya volgogradskogo fendoma. Volgograd, 2021.

11. Pushkin A.S. Pis'ma k zhene. Leningrad, 1986.

12. Sabitov V. Skazanie o Zavgare: O fantasticheskoy sud'be real'nogo grazhdanina Vselennoj. Ekaterinburg, 2019.

13. Sanzhitova O.G. Bajka v smekhovoj kul'ture buryat // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2012. №4. S. 162–165.

14. Sinyakin S.N. Dar sluchajnyj. [Elektronnyj resurs]. URL: https://royallib.com/read/sinyakin_sergey/dar_sluchajnyy.html#0 (data obrashcheniya: 12.05.2026).

15. Sinyakin S.N. Fantasticheskaya proza: v 3 t. T. 2: Mladency. Mednika. Volgograd, 2013.

16. Skakovskaya L.N. Fol'klornaya paradigma russkoj prozy poslednej tretej XX veka: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Tambov, 2004.

17. Shchegoleva A.A. Specifika studencheskoj bajki kak zhanra fol'klora (na materiale baek studentov-medikov) // Mirovaya klassika i molodezhnaya kul'tura. 2014. №2. S. 119–124.



The writer's thin story as a literary genre in modern prose

Based on the works of the Volgograd prose writers E.Yu. Lukin and S.N. Sinyakin the genre features of a writer's thin story are considered. In contrast to the folklore analogue, the literary thin stories are characterized by a greater degree of subjective humorous and satirical assessment and the use of reminiscence and allusions, helping to create the collective portrait of the creative elite. The particularization and information richness allow the examples of this genre to fulfill not only the entertaining function, but also the evaluation, meaningful and stylizing functions.

Keywords: *writer's thin story, genre, E.Yu. Lukin, S.N. Sinyakin, folklore tradition.*

(Статья поступила в редакцию 12.05.2026)

И.И. НАУМЦЕВ
Волгоград

**ЖАНРОВЫЕ ГРАНИЦЫ ЛИРИЧЕСКОЙ НОВЕЛЛЫ: ОПЫТ АНАЛИЗА
ПОЭЗИИ ЕВГЕНИЯ БЛАЖЕЕВСКОГО**

На материале стихотворений Евгения Блажеевского уточняются инвариантные признаки лирической новеллы в сопоставлении с «повестью в стихах» и поэмой. Выявляются такие черты, как событийная редукция, диалогическая структура, феноменологическая детализация, пуантированная концовка и лаконизм, демонстрирующие гибридную природу жанра.



Ключевые слова: *Евгений Блажеевский, жанр, лирическая новелла, стихотворная новелла, повесть в стихах, поэма.*

Проблема жанровой идентификации стихотворных произведений, обладающих сюжетной динамикой, системой персонажей и драматической коллизией, остается одной из дискуссионных в современном литературоведении. Долгое время новелла рассматривалась исключительно как прозаический жанр, сопоставимый с рассказом, но отличающийся «острым центростремительным сюжетом, нередко парадоксальным, от-

сутствием описательности и композиционной строгостью» [12, с. 248]. Однако уже в XIX веке, в эпоху прозаизации лирики и жанровых трансформаций, исследователи зафиксировали появление особого гибридного образования – стихотворной новеллы, или лирической новеллы. Б.М. Эйхенбаум, анализируя ранние произведения Анны Ахматовой, ввел понятие «лирический роман» и отметил, что в ее стихах «приютились элементы новеллы или романа, оставшиеся без употребления в эпоху расцвета символической лирики» [11, с. 49]. Вслед за ним В.М. Жирмунский заговорил о «лирических миниатюрах», А.А. Реформатский предпринял попытку описать строго организованную новеллистическую композицию, распространив ее на лиро-эпические жанры и подготовив тем самым почву для широкой дискуссии по этому вопросу. «Новеллизация» поэзии затронула новые стихотворные произведения, современные для ученых, а также ретроспективно – творчество поэтов ушедших эпох.

Если А.С. Пушкин определял жанр «Графа Нулина» как «повесть в стихах», то А.П. Квятковский пишет о явном новеллистическом начале этого произведения [4]. Так же явно видны черты романтической новеллы в «Медном всаднике», названном автором «петербургской повестью». Таким образом, относительно молодой жанр, художественные черты которого были впервые определены Б.М. Эйхенбаумом в 1921 году в контексте рассуждений о сборнике А. Ахматовой «Подорожник», экспансивно взаимодействует с видовыми определениями произведений, уже давно закрепившими за собой статус классических. В этой связи возникает необходимость последовательного определения границ жанровой составляющей лирической новеллы.

Это усугубляется тем, что, несмотря на усилия названных ранее ученых, теоретическое осмысление лирической новеллы долгое время оставалось фрагментарным. Лишь в последние десятилетия стали появляться многочисленные работы, посвященные стихотворным новеллам авторов различных веков и направлений: от Я.П. Полонского [2] до А. Дементьева [7]. Как замечает Л.И. Семченко, развивая мысль М.М. Бахтина, «сохранение смысловой основы жанра сочетается в истории литературы с постоянным варьированием его структуры, актуализацией в ней именно тех жанровых признаков, которые наиболее полно отвечают особенностям той или иной исторической эпохи, функции и месту жанра в рамках соответствующей литературной системы» [9, с. 51]. В этой связи видится возможная корреляция, требующая отдельного исследования: более широкое использование в отечественной литературе жанра лирической новеллы в эпоху глобальных исторических событий и активных художественных исканий – нач. XIX века как преломление старых канонов, а далее преодоление романтизма, первая половина и конец XX века. Это может быть связано с особой необходимостью во времена больших переживаний сочетать элементы личностной рефлексии и квазиэпической фабульности, расширяя привычные рамки поэтически сконструированной реальности.

При этом позднесоветская и постсоветская поэзия, в частности творчество поэтов, не вписавшихся в официальный канон и не принадлежавших к ярко выраженному андеграунду, остается малоисследованной в жанровом аспекте. К числу таких «неканонических» авторов принадлежит Евгений Блажеевский, чье творческое наследие представляет собой уникальный сплав экзистенциальной рефлексии, бытового гротеска, напряженного сюжетного драматизма и углубленного психологизма.

В теоретическом литературоведении последних десятилетий предпринимались попытки выработать универсальную модель жанровой структуры новеллы. В частности, Л.И. Семченко предложила рассматривать новеллистическое повествование через систему трех концептуальных оппозиций: «необычное / обыденное», «субъективное / объективное» и «единичное / всеобщее» [9, с. 51]. Опираясь на эту модель и на историко-литературные наблюдения Б.М. Эйхенбаума, В.М. Жирмунского, А.А. Реформатского

и др., а далее – Л.Г. Кихней, О.В. Зырянова, Е.Н. Мироновой и других исследователей можно выделить инвариантные признаки лирической новеллы, отличающие ее как от «повести в стихах» (тяготеющей к эпической полноте и описательности), так и от поэмы (ориентированной на развернутое лиро-эпическое повествование с доминантой авторского голоса).

Лирическая новелла строится вокруг события, нарушающего обыденный ход вещей. В отличие от «повести в стихах», где событийный ряд может быть растянут и включать экспозиционные описания, новелла фокусируется на единичном происшествии. Это событие не требует детализированной предыстории и дается в момент своего кульминационного напряжения, а предшествующее восстанавливается читателем ретроспективно – через намеки, детали, обрывки диалогов. Так, у А. Ахматовой «исток и мотивации ситуаций, отраженных в лирических новеллах, автором намеренно спрятаны, скрыты, завуалированы» [6, с. 19] – пишут исследователи Е.В. Меркель и Л.Г. Кихней. В лирических новеллах поэта-семидесятника причины разрыва, смерти, отчуждения также часто остаются за текстом – автор упоминает лишь детали-симптомы. В стихотворении Е. Блажеевского «Телефонный разговор» (1976) в качестве такого необычного события выступает ночной звонок лирического героя возлюбленной:

– Алло, любимая, какая нынче ночь!
– Ты сумасшедший...
– И летят снежинки.
– Мне надо спать.
– Родная, не сорочь,
Я жду тебя в квартире на Дзержинке.
– Я не могу.
– Сейчас беру такси!..
– Я не могу, ты что на самом деле!
– Любимая, и снег по всей Руси,
И город пуст, а ты лежишь в постели?! [1, с. 209].

Вся композиция строится вокруг единичного акта коммуникации, который оказывается одновременно и попыткой сближения, и фиксацией непреодолимого разрыва. Предыстория отношений не восстанавливается – читатель получает лишь ее эмоциональный слепок, сгущенный до нескольких реплик. В рамках жанра поэмы подобные события разворачиваются более обстоятельно, нередко включая пространственные отступления и описания.

Как справедливо отмечают Л.Г. Кихней и Т.В. Сафорова, «новеллистические тенденции в лирике отражают новый (по своей сути феноменологический) метод художественного мышления» [5, с. 43]. Применительно к Е. Блажеевскому этот метод приобретает специфические черты: предметная деталь не только «консервирует» переживание, являясь самостоятельным образом-знаком, но и становится частью общего символического комплекса стихотворения, создавая новые смыслы через взаимодействие с насыщенным вещным миром произведения; сюжетное движение – способом преодоления (или непредотвратимого приближения) к пороговой ситуации. Как правило, сознание героя направлено на объекты внешнего мира (вещи, жесты, пейзажные детали) и именно через них раскрывается внутреннее переживание. В отличие от «повести в стихах», где описание предметного мира служит созданию эпического фона и характеров (знаменитое вступление в «Медном всаднике» А.С. Пушкина или экспозиция «Демона», охарактеризованного М.Ю. Лермонтовым в подзаголовке как «Восточная повесть»), в лирической новелле вещная деталь становится репрезентантом эмоции, ее смысловым и интонационным центром.

В стихотворении «Первый посетитель» «...окуроч – свидетельство пьянки / Вчерашней – в горчицу врос» [1, с. 44] становится важным элементом не только реального пространства заведения, но и маркером внутреннего состояния героя, ощущающего себя столь же неуместным среди влюбленных пар, как живое свидетельство ушедших и мимолетных любви, надежд, планов и, наконец, самой жизни:

*...Что после,
Под пыльной каской,
Рукой зажимая висок,
Он встретится с пулей китайской
И рухнет лицом на Восток.
Что в спину земная ось ему
Вопьется,
а вдоль бровей,
Как пьяный – по зимнему озеру,
По глазу пройдет муравей... [1, с. 45–46].*

Яркая образность и вещный мир (бутылка, окуроч в горчице, точное место персонажа – «...фронтально / К окну от прохода левой» [Там же]) способствуют передаче насыщенных эмоциями и событиями воспоминаний через «тесноту стихового ряда». В стихотворении «Муха» (1969) символическим центром повествования становится насекомое: «последняя, еще живая муха» на столе между стаканом и бумагой. Герой угрожает поймать ее и посадить на нитку, чтобы зимовать вместе, – и эта гротескно-бытовая деталь обнажает абсолютное одиночество. Вещный знак здесь не просто иллюстрирует переживание, а замещает его целиком.

Композиционно-речевая структура лирической новеллы предполагает диалогическую установку – наличие либо прямого обращения ко второму лицу, либо скрытого диалога, либо включение чужой речи (реплик персонажей). Б.М. Эйхенбаум подчеркивал, что у А. Ахматовой «...постоянные обращения ко второму лицу делают присутствие рядом с героиней других лиц, связанных с нею теми или другими отношениями, очень ощутимым – является ощущение сюжета, хотя и непроясненного до фабулы» [11, с. 51]. У Е. Блажеевского эта черта гипертрофирована. Стихотворение «Повесть» (1980) построено, что следует из названия, как развернутое повествование. Оно ведется от первого лица и обращено к неконкретному «ты»: «Но ты подходишь незаметно сзади», «И ты на каблучках переступаешь», «Будь счастлива / И будь благословенна!..» и т.д. [1, с. 212–215]. Но диалогическое напряжение создается не столько прямыми обращениями репликами, сколько постоянным присутствием адресата – женщины, чье молчание становится значимой деталью. В финале это «ты» исчезает, оставляя героя наедине с утренней Москвой и своими мыслями. Еще более явный пример – уже упоминаемый нами «Телефонный разговор», где диалог дан в кавычках, благодаря чему последние строки без них кажутся значимым выводом, ремаркой поэта. В поэме, напротив, доминирует монологическое авторское слово. «Повесть в стихах» (например, пушкинский «Домик в Коломне») сохраняет повествовательную дистанцию, иронически обыгрывая позицию рассказчика, но не создает той интимной диалогической напряженности, которая характерна для лирической новеллы.

Здесь же необходимо сказать об особой композиционной архитектонике этого жанра, как правило, не включающей в себя экспозицию и завязку, но фокусирующейся на кульминации и развязке. Причем развязка часто дается в виде неожиданного поворота. У Е. Блажеевского поворот нередко приобретает характер модального сдвига: вместо разрешения конфликта происходит его перевод в иное эмоциональное или онтологическое русло. В стихотворении «Мне снилось, что с тобой, моей подругой ранней...» (1985)

«прием сюжетосложения» (по А.А. Реформатскому [8]) – встреча во сне, прогулка по Невскому, кофе на углу, интимная сцена «на сломанной софе» – заканчивается финальным признанием: «И я не знаю сам: / Была или казалась / В туманном серебре / Пустого октября» [1, с. 166]. Пуант здесь – неожиданное сомнение в реальности происшедшего, размывание границы между сном и явью, что лишает любовную историю однозначной развязки.

В стихотворении «Одутловато-слякотный февраль» (1994) любовная сцена, данная в настоящем времени, внезапно обрывается финальным вопросом-рефреном: «Но где же мы, любившие когда-то?», весь сюжет оказывается воспоминанием-миражом. В отличие от поэмы, которая может быть «открытой» или фрагментарной, и от «повести в стихах», допускающей лирические отступления, новелла стремится к замкнутости и смысловой завершенности, но эта завершенность у Е. Блажеевского почти всегда оборачивается парадоксальным «не-разрешением».

Если в поэме доминирует единый почти эпический субъект (рассказчик, близкий автору), то в лирической новелле нередко происходит редукция авторского голоса в пользу голоса персонажа или «нулевого лица». Для Е. Блажеевского наиболее характерна модель с эксплицитным «я», вступающим в диалог с «ты» – то есть модель, сохраняющая лирическую субъективность, но объективирующая ее через сюжет и диалог. В армейской новелле «Петр Соловеевич Сорока» (1975) «я» рассказчика практически исчезает, уступая место объективированному повествованию о страдающем солдате. В поэме же авторское «я» либо занимает позицию эпического наблюдателя, либо, напротив, гипертрофируется (как в романтической поэме), становясь одновременно главным содержанием в качестве «субъекта-для-себя» (С.Н. Бройтман).

Жанровая граница между лирической новеллой и «повестью в стихах» может быть проведена также по принципу «внутренней меры» (Н.Д. Тамарченко [10]). Если «повесть в стихах» (например, «Граф Нулин») сохраняет установку на занимательность, анекдотичность сюжета, но при этом развертывает его в пространное повествование с бытовыми деталями и авторскими комментариями, то новелла предельно лаконична, стремится к сгущению смысла в малом объеме. При этом смысловая плотность столь высока, что каждое слово, а нередко и особенности синтаксиса несут значительную нарративную нагрузку.

Граница между лирической новеллой и другими неканоническими жанрами чаще всего имеет высокую долю условности. Приведенные в качестве примера такого разграничения жанры поэмы и «повести в стихах» являются видовыми понятиями с ярко выраженной бинарностью родовых признаков. Однако в зависимости от фокуса внимания исследователя к лирическим новеллам можно отнести и произведения, имеющие традиционно лирическую коннотацию анализа. Это демонстрирует, например, О.В. Зырянов в работе «Опыт анализа новеллистической композиции в русской интимной лирике 20–60-х гг. XIX века» [3], опираясь в качестве материала на стихотворения по большей части элегического (явно лирического) модуса.

Таким образом, в отличие от «повести в стихах», поэтика лирической новеллы чужда эпической обстоятельности и объемных авторских рассуждений, в отличие от поэмы – развернутой описательности и разнопланово представленного лирического субъекта. Лирическая новелла предстает как особое промежуточное (гибридное) образование между лирикой и эпосом, сохраняющее все ключевые признаки новеллистической поэтики: событийность (часто лирически редуцированную), диалогическую структуру, феноменологическую детализацию, пуантированную концовку и лаконизм. Творчество Е. Блажеевского дает обильный материал для верификации этих критериев.

Список литературы

1. Блажеевский Е.И. Письмо: по праву памяти. М., 2015.
2. Зырянов О.В. Модели диалогических отношений в поэзии Я.П. Полонского // Я.П. Полонский: личность, творчество, эпоха: сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции, (посвящается 200-летию со дня рождения поэта), Рязань, 10–12 октября 2019 года. Т. 2. Рязань, 2019. С. 17–25.
3. Зырянов О.В. Опыт анализа новеллистической композиции в русской интимной лирике 20–60-х гг. XIX века // Модификации художественных систем в историко-литературном процессе: сборник научных трудов. Свердловск, 1990. С. 26–36.
4. Квятковский А.П. Поэтический словарь. М., 1966.
5. Кихней Л.Г., Сафарова Т.В. Лирическая новелла Ивана Бунина в свете его феноменологических и экзистенциальных поисков // Вестник Тверского университета. Серия: Филология. 2016. №1. С. 43–50.
6. Меркель Е.В., Кихней Л.Г. Ранняя лирика Анны Ахматовой как квазиromanная структура (размышления по поводу одной эйхенбаумовской рецензии) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №5-1(71). С. 18–21.
7. Миронова Е.Н. Новеллы Андрея Дементьева в контексте жанровой традиции // Вестник ОГУ. 2014. №3(164). С. 124–128.
8. Реформатский А.А. Опыт анализа новеллистической композиции // Семиотика. М., 1983. С. 558.
9. Семченко Л.И. Историография жанра новеллы: теоретический аспект // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А: Гуманитарные науки. 2011. №2. С. 51–59.
10. Тамарченко Н.Д. Методологические проблемы теории рода и жанра в поэтике XX века // Теория литературы: в 4 т. Т. 3. М., 2003. С. 81–98.
11. Эйхенбаум Б.М. Анна Ахматова. Опыт анализа. Im Werden Verlag. СПб., 2006.
12. Эпштейн М.Н. Новелла // Литературный энциклопедический словарь (ЛЭС). М., 1987. С. 248.

* * *

1. Blazheevskij E.I. Pis'mo: po pravu pamyati. M., 2015.
2. Zyryanov O.V. Modeli dialogicheskikh otnoshenij v poezii Ya.P. Polonskogo // Ya.P. Polonskij: lichnost', tvorchestvo, epoha: sbornik statej po materialam II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, (posvyashchaetsya 200-letiyu so dnya rozhdeniya poeta), Ryazan', 10–12 oktyabrya 2019 goda. T. 2. Ryazan', 2019. S. 17–25.
3. Zyryanov O.V. Opyt analiza novellisticheskoy kompozicii v russkoj intimnoj lirike 20–60-h gg. XIX veka // Modifikacii hudozhestvennyh sistem v istoriko-literaturnom processe: sbornik nauchnyh trudov. Sverdlovsk, 1990. S. 26–36.
4. Kvyatkovskij A.P. Poeticheskij slovar'. M., 1966.
5. Kihnej L.G., Safarova T.V. Liricheskaya novella Ivana Bunina v svete ego fenomenologicheskikh i ekzistencial'nyh poiskov // Vestnik Tverskogo universiteta. Seriya: Filologiya. 2016. №1. S. 43–50.
6. Merkel' E.V., Kihnej L.G. Rannyya lirika Anny Ahmatovoj kak kvaziromannaya struktura (razmyshleniya po povodu odnoj ejhenbaumovskoj recenzii) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. №5-1(71). S. 18–21.
7. Mironova E.N. Novelly Andrey Dement'eva v kontekste zhanrovoj tradicii // Vestnik OGU. 2014. №3(164). S. 124–128.
8. Reformatskij A.A. Opyt analiza novellisticheskoy kompozicii // Semiotika. M., 1983. S. 558.
9. Semchenok L.I. Istoriografiya zhanra novelly: teoreticheskij aspekt // Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya A: Gumanitarnye nauki. 2011. №2. S. 51–59.
10. Tamarchenko N.D. Metodologicheskie problemy teorii roda i zhanra v poetike XX veka // Teoriya literatury: v 4 t. T. 3. M., 2003. S. 81–98.
11. Ejhenbaum B.M. Anna Ahmatova. Opyt analiza. Im Werden Verlag. SPb., 2006.
12. Epshtejn M.N. Novella // Literaturnyj enciklopedicheskij slovar' (LES). M., 1987. S. 248.



The genre boundaries of lyrical novella: the experience of analysis of poetry of Evgeniy Blazheevskiy

On the basis of the poems by Evgeniy Blazheevskiy the invariant features of lyrical novella in comparison with the “story in verse” and poem are specified. There are revealed such markers as the event-related reduction, dialogical structure, phenomenological particularization, “pointed” ending and laconism, demonstrating the hybrid nature of the genre.

Keywords: *Evgeniy Blazheevskiy, genre, lyrical novella, poetical novella, story in verse, poem.*

(Статья поступила в редакцию 12.05.2026)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- | | |
|--|---|
| <i>Александрова
Наталья Алексеевна</i> | – кандидат педагогических наук, доцент, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. E-mail: aleksandrovan@bk.ru |
| <i>Андреева
Антонина Андреевна</i> | – кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. E-mail: andreeva9689@gmail.com |
| <i>Астафурова
Татьяна Николаевна</i> | – доктор педагогических наук, профессор кафедры иноязычной коммуникации и лингводидактики, Волгоградский государственный университет; профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Волгоградский государственный технический университет. E-mail: tnastafurova@mail.ru |
| <i>Байкина
Елена Анатольевна</i> | – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. |
| <i>Березина
Полина Сергеевна</i> | – аспирант, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. E-mail: garan.emp@gmail.com |
| <i>Биктуганов
Юрий Иванович</i> | – кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет. E-mail: rector_uspu@uspu.ru |
| <i>Вавиленкова
Дарья Владимировна</i> | – ассистент кафедры иностранных языков Высшей школы управления, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы. |
| <i>Вахабова
Асият Абдулмежидовна</i> | – кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский технический колледж. E-mail: avahabova@rambler.ru |
| <i>Вениг
Сергей Борисович</i> | – доктор физико-математических наук, профессор, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. |
| <i>Гарашкина
Наталья Владимировна</i> | – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий, Государственный университет просвещения. E-mail: nagaraistr@mail.ru |
| <i>Го Ханьвэнь</i> | – аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: st136592@student.spbu.ru |
| <i>Дружинина
Анастасия Александровна</i> | – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина. E-mail: drugininaan@yandex.ru |
| <i>Дубова
Марина Анатольевна</i> | – доктор филологических наук, профессор кафедра русского языка и литературы, Государственный социально-гуманитарный университет. E-mail: dubovama@rambler.ru |

<i>Жилинков Кирилл Борисович</i>	– ведущий специалист, Трест РосСЭМ. E-mail: kitapbonjour@yandex.ru
<i>Заяц Мария Владимировна</i>	– директор регионального модельного центра дополнительного образования детей, Волгоградская государственная академия последипломного образования. E-mail: z89178327188@yandex.ru
<i>Игошев Борис Михайлович</i>	– доктор педагогических наук, профессор кафедры физики, технологии и методики обучения физике и технологии, Уральский государственный педагогический университет. E-mail: igoshev1@uspu.ru
<i>Кузьменкова Наталья Юрьевна</i>	– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Московский университет «Синергия». E-mail: nkrgu@mail.ru
<i>Куцина Светлана Алексеевна</i>	– аспирант кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: Kutsina_s@list.ru
<i>Ларина Надежда Альбертовна</i>	– доктор филологических наук, профессор кафедры психологии и социально-педагогического образования, Государственный социально-гуманитарный университет. E-mail: larina-n-a@mail.ru
<i>Мачехина Ольга Петровна</i>	– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Московский университет «Синергия». E-mail: olga_machexina@mail.ru
<i>Михайлова Татьяна Николаевна</i>	– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: ikrannikova@mail.ru
<i>Наумцев Иван Игоревич</i>	– кандидат филологических наук, ассистент кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: Naumcev1998@mail.ru
<i>Панова Кристина Дмитриевна</i>	– кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и деловой коммуникации, Уральский государственный горный университет; доцент кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. E-mail: tabatchicova@mail.ru
<i>Прохина Надежда Юрьевна</i>	– старший преподаватель кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; младший научный сотрудник Волгоградского научно-образовательного центра Российской академии образования при Волгоградском государственном социально-педагогическом университете. E-mail: nadin.prokhina@gmail.com
<i>Путило Анна Олеговна</i>	– кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

- Путило
Олег Олегович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: dolennor@rambler.ru
- Савина
Лариса Николаевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: larisavina1712@rambler.ru
- Терещенкова
Виктория Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Московский университет «Синергия». E-mail: tereshenckowa.viktoria@yandex.ru
- Тихоненков
Николай Иванович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Усольцев
Александр Петрович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры физики, технологии и методики обучения физике и технологии, Уральский государственный педагогический университет. E-mail: alusolzev@yandex.ru
- Федорова
Татьяна Олеговна* – аспирант, ассистент кафедры физической культуры, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: vinnickaya97@mail.ru
- Черненко
Лилия Васильевна* – ассистент кафедры иностранных языков Высшей школы управления, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы. E-mail: chernenko-lv@rudn.ru
- Чжао И* – старший преподаватель факультета русского языка института иностранных языков, Синьцзянский университет. E-mail: acr2250806@126.com
- Шамало
Тамара Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры физики, технологии и методики обучения физике и технологии, Уральский государственный педагогический университет. E-mail: tnshamalo@gmail.com
- Шокова
Ольга Георгиевна* – директор, Уральский железнодорожный техникум. E-mail: director@urgt66.ru
- Шунякова Ольга Владимировна
Ольга Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Уральский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации. E-mail: olga.sharkunova@mail.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- | | |
|------------------------------|--|
| <i>Aleksandr Usoltsev</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Physics, Technology and Teaching Methods of Physics and Technology, Ural State Pedagogical University, E-mail: alusolzev@yandex.ru |
| <i>Anastasiya Druzhinina</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Preschool and Primary Education, Derzhavin Tambov State University, E-mail: drugininaan@yandex.ru |
| <i>Anna Putilo</i> | – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. |
| <i>Antonina Andreeva</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, E-mail: andreeva9689@gmail.com |
| <i>Asiyat Vakhabova</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor, Volgograd Technical College, E-mail: avahabova@rambler.ru |
| <i>Boris Igoshev</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Physics, Technology and Teaching Methods of Physics and Technology, Ural State Pedagogical University, E-mail: igoshev1@uspu.ru |
| <i>Darya Vavilenkova</i> | – Assistant, Department of Foreign Languages, Higher School of Management, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba. |
| <i>Elena Baykina</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. |
| <i>Guo Hanwen</i> | – Post Graduate Student, Saint Petersburg State University. E-mail: st136592@student.spbu.ru |
| <i>Ivan Naumtsev</i> | – PhD (Philology), Assistant, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: Naumcev1998@mail.ru |
| <i>Kirill Zhilinkov</i> | – Leading Specialist, "Trest RosSEM" LLC., E-mail: kitapbonjour@yandex.ru |
| <i>Kristina Panova</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Business Communication, Ural State Mining University; Associate Professor, Department of Foreign Languages and Interpretation, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, E-mail: tabatchicova@mail.ru |
| <i>Larisa Savina</i> | – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: larisavina1712@rambler.ru |
| <i>Liliya Chernenko</i> | – Assistant, Department of Foreign Languages, Higher School of Management, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, E-mail: chernenko-lv@rudn.ru |

<i>Marina Dubova</i>	– Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and Literature, State University of Humanities and Social, Studies, E-mail: dubovama@rambler.ru
<i>Mariya Zayats</i>	– Head of Regional Model Center for Additional Education of Children, Volgograd State Academy of Postgraduate Education, E-mail: z89178327188@yandex.ru
<i>Nadezhda Larina</i>	– Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Psychology and Socio-Pedagogical Education, State University of Humanities and Social, Studies, E-mail: larina-n-a@mail.ru
<i>Nadezhda Prokhina</i>	– Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Junior Research Associate, Volgograd Research and Educational Center of the Russian Academy of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nadin.prokhina@gmail.com
<i>Natalya Aleksandrova</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Saratov State University, E-mail: aleksandrovan@bk.ru
<i>Natalya Garashkina</i>	– Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Federal State University of Education, E-mail: nagaraisr@mail.ru
<i>Natalya Kuzmenkova</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Moscow University "Synergy", E-mail: nkpgu@mail.ru
<i>Nikolay Tikhonenkov</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University.
<i>Oleg Putilo</i>	– PhD (Philology), Associate Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: dolennor@rambler.ru
<i>Olga Machekhina</i>	– PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Moscow University "Synergy", E-mail: olga_machexina@mail.ru
<i>Olga Shokova</i>	– Director, Ural Railway Technical School, E-mail: director@urgt66.ru
<i>Olga Shunyakova</i>	– PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ural Law Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation, email: olga.sharkunova@mail.ru
<i>Polina Berezina</i>	– Post Graduate Student, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, E-mail: garan.emp@gmail.com
<i>Sergey Venig</i>	– Advanced PhD (Physical and Mathematical Sciences), Professor, Saratov State University.
<i>Svetlana Kutsina</i>	– Post Graduate Student, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: Kutsina_s@list.ru
<i>Tamara Shamalo</i>	– Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Physics, Technology and Teaching Methods of Physics and Technology, Ural State Pedagogical University, E-mail: tnshamalo@gmail.com

- Tatyana Astafurova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Foreign Language Communication and Linguodidactics, Volgograd State University; Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University, E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Tatyana Fedorova* – Post Graduate Student, Assistant, Department of Physical Culture, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: vinnickaya97@mail.ru
- Tatyana Mikhaylova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: ikrannikova@mail.ru
- Victoriya Tereshchenkova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Moscow University "Synergy", E-mail: tereshenckowa.viktoria@yandex.ru
- Yuriy Biktuganov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Ural State Pedagogical University, E-mail: rector_uspu@uspu.ru
- Zhao Yi* – Senior Lecturer, Department of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Xinjiang University, E-mail: acr2250806@126.com



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

И.С. Бессарабова, д-р пед. наук, проф.

С.Г. 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 Berge-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)

Inna Bessarabova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)

Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor

Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Olga Dmitrieva, Advanced PhD (Philology), Professor

Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor

Aziya Zhumabaeva, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)

Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Victoriya Zinchenko, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)

Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Alexander Korotkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University

Svetlana Kulikova, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education

Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor

Sergey Novikov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Natalia Purysheva, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)

Aleksey Sergeev, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Vladislav Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

Tatyana Smykovskaya, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)

Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor

Victor Tarantey, Corresponding Member of the Belarusian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Belarus, Grodno)

Alla Tryapitsyna, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)

Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)

Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)

MEMBERSHIP OF SCIENTIFIC AND EDITORIAL STAFF

Alexander Korotkov, Chairman of the Council, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Nikolay Sergeev, Chief Editor, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Employee of the System of Higher Education of the Russian Federation

Elena Sakharchuk, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Philology), Professor

Maksim Velikanov, Assistant Editor of Editorial Staff