



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№8 (211)
2026**



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№8 (211)

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 (к 100-летию академика РАО В.В. Краевского)

ХУТОРСКОЙ А.В. Последний из Могикан. К 100-летию
В.В. Краевского 4

КУЛИКОВА С.В. Научное наследие В.В. Краевского: вклад
в методологию и историю педагогики и образования.....13

ШАКУРОВА М.В. К вопросу о методологии модернизации
дополнительного образования педагогов новых регионов
в области профориентации обучающихся 20

СЕРГЕЕВ А.Н., ОБОДОВА Ж.И. Об использовании техно-
логий искусственного интеллекта в образовании.....27

СТОЛЯРЧУК Л.И. Какая педагогическая гендерная теория
нужна современному российскому образованию? 36

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КУДИНОВА Ю.В. Типология кадрового резерва как инстру-
мент кадровой политики в образовании 47

САФРОНОВА Е.М. Освоение студентом опыта исследова-
тельской деятельности в сфере специальной педагогики 57

ГЛУХОВА А.А. Система средств формирования экологиче-
ски ответственного поведения студентов педагогическо-
го вуза в волонтерской деятельности 66

Главный редактор
Н.К. Сергеев,
академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора
Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия

Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
И.С. Бессарабова
С.Г. Воркачёв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
О.А. Дмитриева
Л.В. Жаравина
А.Е. Жумабаева (Казахстан)
В.В. Зайцев
В.О. Зинченко
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
С.В. Куликова
М.В. Николаева
С.Г. Новиков
Н.С. Пурьшева
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
В.П. Тарантей (Беларусь)
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
Цзиньлин Ван (КНР)
В.Г. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет

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

ЛЕУШКАНОВА О.Ю., ИВАНОВА Е.Ю. Интеграция технологий искусственного интеллекта (ИИ) в управление профессиональной образовательной организацией: риски и возможности 75

БОДРУГ Н.С., ПРОЦЕНКО П.П. Проектирование адаптивных образовательных траекторий в цифровой образовательной среде университета на основе методов аналитики обучения 83

АГБАРИЯ О.К. Моделирование процесса формирования профессионально-личностной идентичности будущих педагогов-мужчин 94

КУЗЬМИН Я.В., РАМЗАЕВА Е.Н., КИРИЛЛОВА О.С. О синтезе искусств как условия развития творческого мышления студентов по направлению «Педагогическое образование», профиль «Изобразительное искусство, дополнительное образование (в области декоративно-прикладного искусства)» 103

МУХАМАТУЛИНА А.Р. Квест как средство формирования готовности будущих специалистов нефтегазового сектора к обеспечению безопасности на производстве 109

ПУТИЛОВСКАЯ В.В. Основы содержания и методики подготовки педагога-вокалиста в системах высшего образования Китая и России..... 115

БЕСПАЛОВ И.В. Развитие персонала сферы услуг как образовательный результат внутрикорпоративной подготовки кадров: критериально-диагностическое обоснование в условиях наставничества 124

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

КРУГ А.Е. Представления старшеклассников о взаимодействии учителей и родителей: субъектный взгляд на школьно-семейное партнерство 135

БУРЛУЦКИЙ А.И. Советское образовательное пространство как пространство формирования социокультурной идентичности школьников (1921-1941 гг.)..... 142

ШАШЛОВА Г.М. Особенности личностной рефлексии младших школьников, обучающихся в разных образовательных условиях 147

САМОХИНА Е.В. Приобщение детей старшего дошкольного возраста к ценностям и смыслам русской культуры 157

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
21.09.2026.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 25,9
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 №21/09/1

Выход в свет
12.10.2026.

Цена свободная

12+

© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2026

СОБЯНИНА А.А. Развитие субъектности младшего школь-
ника в процессе создания мультипликации: психологиче-
ский анализ 163

КУЛИКОВА Е.В. Формальное, неформальное и информаль-
ное образование как составляющие системы непрерывно-
го профессионального саморазвития сельского учителя 169

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

ДМИТРИЕВА О.А. Интеграция генеративного искусствен-
ного интеллекта в обучение русскому языку как ино-
странному на уровне магистратуры 175

ЯН КЭ, РОГОЗНАЯ Н.Н. Концепция интерязыка при обу-
чении русскому языку китайских студентов в системе
высшего образования..... 183

БАРХУДАРОВА Е.Л., РУБЦОВА М.А. Стилизация китай-
ского акцента в пьесе М.А. Булгакова «Зойкина кварти-
ра»: лингводидактический аспект 192

ЕРЖЕНИНОВА С.В. Особенности усвоения общенаучной
и терминологической лексики при изучении русского язы-
ка как иностранного студентами инженерно-технических
специальностей вуза (уровень В2)..... 199

БИККУЛОВА Г.Р., ЗОТОВА Е.Л., РОГОЦКАЯ И.А.
Использование аутентичных видеоматериалов в обуче-
нии иностранному языку студентов естественных факуль-
тетов..... 207

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ДАУТОВА Е.А. Медиаперформативность книги художника
А. Суздалева и Н. Куликовой «ИКЕА-поэмы» (2002)..... 213

ЖАРАВИНА Л.В. Философский комментарий к поэтическо-
му тексту: цикл А. Блока «На поле Куликовом» в ракурсе
феноменологии М. Хайдеггера..... 220

Сведения об авторах..... 229

Information about authors..... 232

Состав редакционной коллегии 235

Состав научно-редакционного совета..... 236

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (к 100-летию академика РАО В.В. Краевского)

А.В. ХУТОРСКОЙ
Москва

ПОСЛЕДНИЙ ИЗ МОГИКАН. К 100-ЛЕТИЮ В.В. КРАЕВСКОГО

Данная работа – памятный очерк о выдающемся педагоге и методологе, где есть личные воспоминания о сотрудничестве с В.В. Краевским, раскрывается его вклад в разработку образовательных стандартов, развитие дидактики и компетентностного подхода, подчеркивается значение научного наследия ученого для современной педагогики. Образ ученого лишен хрестоматийного глянца: он предстает нравственным интеллигентом, человеком абсолютной интеллектуальной честности, публично сложившим с себя полномочия члена президиума РАО в знак протеста против нарушения руководством этических норм. Утверждается непреходящая актуальность научного наследия В.В. Краевского как необходимого камертона для современных ученых и педагогов.



Ключевые слова: Краевский, Хуторской, педагогика, дидактика, методология, компетентностный подход, образовательные стандарты, научное наследие, эвристическое обучение, юбилей.

Эпиграф как метод. У каждого свой Краевский

«Я недоволен временной пропиской
На этой, в общем, неплохой планете,
И срок прописки подступает близко,
И продлевать не будут на Том Свете.
Ну, что поделаешь, когда порядок
Такой мы завели не сами.
Тем более он кажется нам гадоком,
Что учрежден вселенскими ментами».

В.В. Краевский «Сверху вниз по лестнице» [3].

Когда я перечитываю стихи Володара Викторовича, меня всегда поражает их смысловая плотность и парадоксальная точность формулировок. Сборник «Сверху вниз по лестнице» [Там же] – это не просто поэтическая рефлексия ученого-методолога. Это сжатая докторская диссертация о соотношении макро- и микрокосма, где ученый спускается с методологических высот к смыслам повседневной реальности.

Строка «временная прописка на планете» – безупречная философская метафора человека познающего (*Homo discens*), осознающего свою конечность перед лицом вечности знания. А «вселенские менты» – точнейший образ отчужденной бюрократии, которая пытается управлять образованием. У Володара Викторовича была редкая для академического ученого способность упаковывать сложнейшие гносеологические проблемы в форму народного присловья или жесткого верлибра.

23 июня 2026 года мы отметили столетие со дня рождения Володара Викторовича Краевского. Дата круглая, но ощущение от его отсутствия на наших семинарах и конференциях острое, почти физическое. Сегодня, когда отечественную педагогику пытаются игнорировать разного уровня управленцы, голос Краевского звучит как камертон. Он был последним из могикан великой советской школы методологов – тех, для кого наука была синонимом совести, а поиск истины не подлежал торгу.

Володар Викторovich – классик дидактики и педагогики, последний представитель великой плеяды советских методологов. Именно он вместе с И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным разработал ту самую концепцию содержания общего среднего образования, которая легла в основу реформы конца 1980-х годов и до сих пор держит каркас нашей школьной программы. Его монография «Методология педагогического исследования» [2] стала настольной книгой для нескольких поколений российских ученых.

*«Друзьям-популистам:
Мелковаты мои соратники.
Заширит – и в кусты тотчас.
Вместо шуб надевают ватники.
Щедровицкого бы на вас!»*

Эти строки раскрывают другую грань его личности. Володар Викторovich рассказывал мне об участии в методологическом кружке Г.П. Щедровицкого, где он выковал свою знаменитую точность и выверенность научной позиции. Именно от него я услышал об опасности «психологизма» – редукции педагогики к психологии, про которую говорил Щедровицкий. То, чего предвидели Щедровицкий и Краевский, сегодня стало нормативной реальностью: нынешние школьные ФГОСы, составленные психологами под руководством А.Г. Асмолова, фактически вытеснили педагогическую науку из стандартов, допустив ряд ошибок методологического характера, которые не исправлены до сих пор [6].

Краевский предвидел этот реванш психологизма. Его полемика с попытками свести педагогику к психологии актуальна сегодня как никогда. Ученый, следующий традиции Краевского, понимает: образование – это человекообразование; и единственной наукой, охватывающей образование в его целостности, является педагогика.

Мне довелось учиться у Володара Викторovichа, работать с ним, иметь роскошь неформального общения с этим неординарным человеком. Итогом нашего сотрудничества стала совместная книга «Основы обучения. Дидактика и методика» [4].

В.В. Краевский – нравственный интеллигент, человек абсолютной интеллектуальной честности и порядочности, публично сложивший с себя полномочия члена президиума РАО в знак протеста против нарушения руководством этических норм [1].

Наследие Володара Викторovichа требует сегодня нового прочтения. Его работы нельзя сдать в архив истории отечественной педагогической мысли. Их необходимо переиздавать с современными комментариями, противопоставляя холодной архитектуре образовательных платформ живую человеческую мысль. Читать Краевского сейчас – значит совершать акт интеллектуального сопротивления расчеловечиванию школы, замещению фундаментальной педагогики поверхностным просвещением.

Он ушел физически, но остался нашим внутренним оппонентом. Каждый раз, садясь писать статью или готовя выступление, я ловлю себя на мысли: а прошел бы этот текст незамеченным мимо его острого, ироничного и бесконечно требовательного взгляда? В этом смысле Володар Викторovich никуда не уходил. Он просто спустился чуть ниже по той самой лестнице, чтобы оттуда, из своего измерения, продолжать экзаменовывать нас на право называться людьми науки.

Методологическая прививка. Работа над стандартами (2002–2003 гг.)

Приведу научный факт: в 2002 году был создан Временный научный коллектив по разработке Федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. В концептуальную группу вошли академики РАО Э.Д. Днепров, В.Д. Шадриков, В.В. Краевский и А.В. Хуторской (на тот момент я занимал должность заместителя директора Института общего среднего образования РАО). Первые двое вели организационную работу, тогда как концептуальные основы создавали и представляли на обсуждение мы с Володаром Викторovichем. Помню, как Днепров заметил: «Мы двое Дмитриевичи, а вы двое – Викторovichи». И если у Краевского уже была отточен-

ная концепция четырех элементов содержания образования (опыт познавательной деятельности, опыт осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений), то мне довелось разработать и представить концепцию компетентностного подхода.

Именно тогда нам с Володаром Викторовичем удалось сформулировать методологическую основу метапредметного проектирования стандартов [5]. Мы обосновали необходимость применения компетентностного подхода, но здесь возникла главная развилка, определившая лицо российской педагогики на десятилетия вперед. Нужно было развести два понятия, которые в западном образовании не различались: компетенцию и компетентность. На симпозиуме Совета Европы в Берне (1996) были выделены 5 групп ключевых компетенций как требования только социума. Я воспользовался принципом русского космизма о подобии микро- и макрокосма, тождественных в своем взаимодействии и включил в ключевые компетенции позицию человека – ученика. Компетентностный подход в данном случае стал договором между социумом и личностью. В результате нами было обосновано разделение двух понятий:

- **компетенция** – это социальное требование, внешняя норма, заказ социума;
- **компетентность** – это владение этой нормой, внутреннее качество личности ученика, его способность мобилизовать знания и умения в конкретной ситуации.

Мы предложили также термин «образовательная компетенция» – взаимный заказ на образование: со стороны внешнего социума и со стороны самого субъекта познания. В отличие от европейской типологии Совета Европы, наш подход включал семь групп ключевых компетенций. Особое место заняли первая и седьмая группы: ценностно-смысловые компетенции и компетенции личностного самосовершенствования. Они отражают внутренний заказ самого человека на свое образование. Этот принцип следует из философии русского космизма, утверждающей неразрывную связь макро- и микрокосма.

Володар Викторович возглавлял Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО. Мне довелось учиться у него, работать с ним и иметь роскошь неформального общения с этим неординарным человеком. С концепцией компетентностного подхода я выступил 23 апреля 2002 года на заседании Бюро, которое вел академик-секретарь В.В. Краевский. Именно там родилось разделение компетенции (социальное требование) и компетентности (личностное качество). Родилась российская формула семи групп ключевых образовательных компетенций, включающая ценностно-смысловые и личностного самосовершенствования – то, чего принципиально не было в западной типологии. Сохранилась стенограмма обсуждения моего доклада «Ключевые компетенции и образовательные стандарты» [7]. Участвовали Н.Д. Никандров, В.А. Поляков, Г.Н. Филонов, В.И. Слободчиков, М.В. Богуславский, В.М. Полонский, Е.А. Ямбург и др. Заседание проводил В.В. Краевский. Когда дискуссия зашла в тупик из-за споров об иностранных заимствованиях, Володар Викторович поднял руку. Пр процитирую итоговое выступление Володара Викторовича Краевского на данном заседании:

«Обращение к тому, что уже когда-то было и обсуждалось, необходимо для нового осмысления и структурирования. Меня не беспокоит личностный подход и существование множества концепций. Само по себе слово «концепция» предполагает, что их должно быть много... Что касается иностранных слов, то слово «компетенция» в русском языке всегда было, другое дело, что в это слово можно вкладывать разный смысл. Вопрос заключается в том, что если в Англии возникновение этого понятия вызвано потребностями профессиональной сферы, то в докладе А.В. Хуторского речь идет совсем не о заказе профессиональной сферы... Общенаучная компетенция в данном случае – это группировка крупными блоками содержания образования. В рамках культуросообразного или культурологического подхода мы говорим об общекультурных компетенциях... Главное, что есть в образовании, необходимо отражать в стандарте. Хотя

надо отметить, что в содержании образования сейчас пока нет готового списка того, каким образом можно проверить наличие или качество, например, опыта творческой деятельности или опыта эмоционально-ценностных отношений... Самое трудное – это проверить воспитательный потенциал, то есть опыт эмоционально-ценностных отношений. И тут хотелось бы подчеркнуть, что речь идет не о нажиме, не о том, чтобы навязать человеку определенные заданные ценности и отношения. Это было бы индоктринацией, противоречащей духу времени. Речь идет о наличии в содержании образования личностных ориентаций. Есть у человека личностная ориентация или ее нет. Способен он к нравственному выбору... Полагаю, что это можно проверить... Компетенции не исчерпывают все содержание образования... В целом, можно сказать, что сегодня была представлена определенная позиция... Позиция, которая нас продвинула в том направлении, которое мы уже фактически ведем в течение нескольких лет... Важно, что мы до этого уровня дошли и нужно по этому поводу принять решение».

В этом выступлении – весь Краевский. Он защитил право исследователя на собственную оптику («Меня не беспокоит множество концепций»), снял страх перед иностранным термином, вернув ему русскую прописку, и главное – перевел спор из плоскости лингвистики в плоскость этики. Его тезис о недопустимости «индоктринации» при оценке эмоционально-ценностных отношений стал охранной грамотой для гуманистической педагогики тех лет.

Одним из результатов нашего сотрудничества стала совместная статья «Предметное и общепредметное в образовательных стандартах», опубликованная в журнале «Педагогика» [5]. Сегодня, глядя на современные ФГОСы, часто забывают эту генетическую связь. Но именно та методологическая прививка начала двухтысячных позволила российскому образованию сохранить субъектность ученика, не растворив ее в голых измеримых индикаторах. Спустя двадцать лет эта полемика звучит пророчески: мир снова пытается подменить живое знание алгоритмом, а личность пользователя – набором скиллов. Наша задача – напомнить школе о той рамочной конструкции стандарта, за которую боролись мы с Володаром Викторовичем: структуре, без которой нельзя обойтись, но которая оставляет пространство для главного – человеческого роста.

От теории к учебнику. «Основы обучения: Дидактика и методика» (2007)

Для многих участников заседаний Бюро Отделения, даже для именитых академиков, эти встречи были школой ученого-исследователя. Краевский обладал редким даром – он учил мыслить структурно.

Традиционными для Краевского были ежегодные семинары в Гаграх. Там обычно справлялся его день рождения. Помню семинар в Гаграх. Жаркий полдень, открытая веранда пансионата, шум прибоя. Мы спорили о природе дидактики. Является ли она теорией обучения? Володар Викторович чертил прутиком на песке схему. Он говорил тихо, почти шепотом, перекрывая шум моря: «Дидактика – это единственная наука об обучении. Все остальное – психология, частные методики – имеют свой предмет. У дидактики же предмет один – обучение в его целостности. Как только мы начинаем называть развивающее или дистанционное обучение разными «дидактиками», наука кончается и начинается каталогизация». В результате появилось обоснование того, что дидактика – это единственная наука об обучении, а не одна из многих теорий. Было сделано разграничение объекта и предмета методологии дидактики. Этот разговор лег в главу нашей книги, где мы разграничили объект и предмет методологии дидактики. Он научил меня отличать специально-научную область от методологической. Без этой прививки мои последующие работы по человекообразному образованию лишились бы фундамента.

Мемуарный штрих: процесс написания книги был строго дистанционным. Я готовил черновик главы или параграфа, опираясь на труды учителя, высылал ему текст по электронной почте, он правил файл и высылал мне обратно с лаконичными комментариями.

Краевскому в то время шел девятый десяток лет, но ум его оставался острее бритвы. Он правил мои главы безжалостно, вымарывая любую неточность, если она не соответствовала строгим научным критериям. «Андрей Викторович, – писал он своим скрипучим, чуть насмешливым голосом в теле письма, присылая очередной вордовский файл, – педагогика – не литература. Литература должна нравиться читателю. Педагогика должна работать на ученике». В этой книге мы попытались развести понятия, которые система упорно смешивала. Мы доказывали: дидактика – это не теория обучения. Теорий обучения множество: развивающее, проблемное, эвристическое, дистанционное. Каждая имеет свои принципы и границы применимости. Дидактика же – фундаментальная наука об обучении как общественном явлении, сохраняющая предмет во всей его полноте. Методологию этого процесса – методологию самой дидактики – он выстраивал десятилетиями, и щедро передал этот инструментарий мне.

Итогом нашего сотрудничества стала совместная книга «Основы обучения: Дидактика и методика» [4]. Учебник для студентов педагогических вузов вышел в издательском центре «Академия» в 2007 году и затем в 2008 году. Эти 352 страницы стали нашим общим интеллектуальным щитом против размывания границ педагогической науки.

Краевский сыграл здесь роль Учителя с большой буквы. И хотя новые параграфы учебника были написаны мною, эта совместная книга стала окончательным посвящением в научную школу. Краевский передал мне не просто текст, а культуру мышления, где за каждым термином стоят десятилетия исследований и личной ответственности автора перед истиной.

В своих стихах Краевский не обошел вниманием и мою персону. Я в то время активно занимался развитием нашей самой массовой инновации – Всероссийских дистанционных эвристических олимпиад, мы их провели более 700 с числом участников около 300 тыс. человек. Володар Викторович посвятил этому процессу свое стихотворение.

ПРОТЕРТОСТЬ ШТАНОВ – УСЛОВИЕ ПРИОБЩЕНИЯ К ТВОРЧЕСТВУ

(А.В. Хуторскому)

*Ненадежно высматривать гениев
По расцветке павлиньих перьев.
Настоящие гении – скромные.
Выдают их штаны протертые.
Не затерли века узора
Знаменитых штанов Пифагора,
И в оценке широких штанин
Маяковский совсем не один.
Как ни прекрасна Олимпиада –
Протирать штаны все-таки надо!*

Этот шарж точно схватывает суть нашего дела. За парадной витриной инновационных форумов и цифровых платформ Краевский всегда видел главное – необходимость ежедневного, рутинного, порой физически изматывающего интеллектуального труда. Протереть штаны о сиденье стула в кабинете – вот истинная цена любого педагогического открытия.

Бунт академика: общее собрание РАО

Но настоящую цену этому человеку я узнал не в тиши кабинетов, а на общем собрании Российской академии образования весной 2004 года. Шел процесс выборов новых членов-корреспондентов. По залу полз липкий шепоток: в академию проводят людей не по реальному вкладу в науку, а по административным должностям и лоббистским ресурсам.

Во время Общего собрания РАО произошло невероятное. Володар Викторович вышел к трибуне. Зал замер. Он произнес всего несколько фраз, чеканя каждое слово: он публично отказывается продолжать быть руководителем Отделения и членом Президи-

ума РАО. В знак протеста. Против профанации звания ученого. Против избрания тех, кто наукой никогда не занимался.

Это был поступок аристократа духа в эпоху торгашей. Он знал, чем это грозит – потерей влияния, исключением из обоймы, забвением. Ему было все равно. Его принципиальная позиция всегда заключалась в том, что храм науки нельзя превращать в проходной двор для административного ресурса. Он ушел с поста сам, чтобы сохранить чистоту белых одежд отечественной педагогики. И после этого акта гражданского мужества многие посмотрели на него другими глазами – не как на кабинетного мыслителя, а как на последнего солдата, удерживающего высоту перед лицом наступающей серости.

Ниже приводится расшифровка его выступления, голос ученого доступен также в аудиозаписи [1]:

«Я хотел бы выразить благодарность Николаю Дмитриевичу (Никандрову) за то, что он мне напомнил о моем решении, которое я вчера заявил... Я не передумал. Я должен сказать следующее: я действительно принял решение оставить свои обязанности как академика-секретаря и как члена президиума РАО по следующим причинам. Ну, причина ближняя – это крайняя нечистота, вообще говоря, этих вот выборов...

Ну, причина ближняя – это крайняя нечистота, вообще говоря, этих вот выборов... Что только ни делалось, чтобы организовать кампанию в защиту одного так сказать выдвигенца по административно-ресурсной линии! Однако это не получилось... Академия – это не только те, кто сейчас сидят здесь. Это люди, которые раз в год приезжают... Какой процесс? Это процесс обезличивания Академии, подчинения ее авторитарному управлению. В основном люди многие ценятся не за заслуги... а по преданности начальству. В руководстве академиков нет всемирно известного Бестужева-Лады, сменившего его заслуженного деятеля науки Новикова Александра Михайловича... Нет Эдуарда Анатольевича Манушина... Поводы к отстранению были разные... но конец, как видите, один.

В то же время предпринимаются попытки представить к правительственной награде «За заслуги перед Отечеством» человека осужденного за взяточничество... Вакансии стали часто служить как бы разменной монетой за отдельные услуги... Я не согласен также с проводимым от имени академии консервативным курсом в науке и практике, фактически курсом на демодернизацию. Эти обстоятельства делают невозможным мое дальнейшее участие в руководстве РАО... Делаю это по собственному нежеланию участвовать в делах, которые долго будут служить примером того, что происходит в научном сообществе, когда им руководят исходя из личных интересов... А больные – больные, это не я, а другие некоторые. Спасибо вам огромное за все. Мы с вами будем видеться, конечно, но уже я в этом качестве больше не буду».

Ведущий заседание президент РАО Н.Д. Никандров ответил коротко: «Спасибо, Володар Викторович! Я не буду здесь вступать в полемику. Вы приняли правильное решение. Надеюсь, что под чьим бы то ни было руководством, кого выберет отделение, оно будет работать лучше».

Для меня этот момент стал точкой невозврата в понимании природы научной этики. Одно дело – писать статьи о гражданском мужестве ученого, и совсем другое – сидеть в зале, когда твой учитель собственными руками разрушает свою административную карьеру ради сохранения достоинства профессии.

Он покинул президиум, но остался в истории русской педагогики тем самым каммертоном, по которому мы до сих пор настраиваем совесть. Уходя, он спас честь отделения. Вскоре после этого эпизода, лишенный административных рычагов, он с удвоенной энергией вернулся к главному делу своей жизни – работе над методологией теории педагогики. Как он сам сказал тогда с трибуны: «Я здоров. И я дальше буду работать над тем, над чем я 50 лет работаю уже, с 1954 года». Именно там, вне стен прези-

диума, среди учеников и единомышленников, он чувствовал себя неуязвимым для аппаратных интриг. Этот уход парадоксальным образом продлил его подлинную жизнь в науке еще на шесть лет – до самого апреля 2010 года.

Цена ухода: как изменился вектор ФГОС

Уход В.В. Краевского из руководства РАО стал не просто кадровым решением, а точкой бифуркации в истории отечественного образования. Изменение состава рабочих групп по созданию образовательных стандартов носило качественный характер: произошёл переход от методолого-философской доминанты к административно-менеджерской. Педагогика была вытеснена психологией и проектным управлением.

Краевский оказал системное влияние на формирование современных ФГОС. Для доказательства достаточно сопоставить тексты проектов стандартов 2002–2004 годов (период работы нашей концептуальной группы) с его фундаментальными трудами («Методология педагогического исследования», «Основы обучения»), нашими статьями. Его роль заключалась в том, что он удержал гуманитарное ядро российского образования в период перехода от советской модели к глобальным образовательным трендам.

В Федеральном компоненте ГОС (утв. приказом Минобрнауки РФ №1089 от 05.03.2004) явно прослеживается четырехэлементная структура Краевского: знания – опыт деятельности – опыт творческой деятельности – опыт эмоционально-ценностного отношения. Мы определили тогда переход от ЗУНов к компетентностному подходу, предложив принципиальное разделение: **компетенция** – внешнее социальное требование, **компетентность** – внутреннее качество личности. К сожалению, составители последующих стандартов не смогли продолжить эту линию. Сегодня о компетенциях в школьных ФГОСах царит путаница, метапредметность искажена, а личностные результаты ошибочно отделены от предметных, задавая отчуждение ученика от собственного образования.

Период	Состав участников	Логика. Главный вопрос
Эпоха Краевского (до 2004)	Ученые-дидакты, методологи образования (В.В. Краевский, А.В. Хуторской, И.Я. Лернер до 2002 г.).	«Чему и зачем мы учим?». Сохранение целостности содержания образования, его выращивание через опыт ученика.
Посткраевский период	Сотрудники министерских департаментов, психологи, менеджеры издательств, специалисты по статистике PISA/TIMSS.	«Как это измерить и внедрить?». Синхронизация с одним из психологических подходов, направленным на «вращивание» в ученика внешнего содержания.

Это изменение состава привело к трем системным сдвигам в тексте стандартов:

1. Деконструкция структуры содержания. Краевский отстаивал неразрывность обучения и воспитания. В последующих стандартах ценностный блок был вынесен в размытые формулировки «портрета выпускника» и растворился под давлением ЕГЭ. Стандарты превратились в перечень формализуемых требований, оставив за скобками внутренний мир и опыт ученика. Введенный ЕГЭ был рассогласован с ФГОСами, задавая иные, чем в стандартах формализованные требования, которые в итоге привели к тому, что в старшей школе ученики перестали учиться, только готовились к ЕГЭ.

2. Дрейф понятия «компетенция». Мы ввели группу ценностно-смысловых компетенций, опираясь на философию русского космизма. В стандартах версий 2016–2021 годов понятие компетенции вернулось к западному экономическому смыслу – заказу работодателя. Метапредметные результаты, переименованные новыми составителями в УУД, стали рассматриваться лишь как инструменты решения задач, а не средства мировоззренческого самоопределения. Разработанный нами с Краевским компетент-

ностный подход приняла высшая школа, но в стандартах общеобразовательной школы данный подход был незаслуженно забыт.

3. Технократизация языка. Рабочие группы времен Краевского писали академическим, хотя и понятным языком, пытаясь описать нелинейные процессы развития личности. Новые группы пишут стандарт языком бюрократического менеджмента. Появились педагогически необоснованные УУД. Парадокс заключается в том, что чем больше группа состояла из управленцев, тем более громоздким и детерминированным становился документ. Из него вначале даже исчезло предметное содержание. Попытка сделать образование «управляемым» убила его развивающий потенциал.

Резюме: Из состава разработчиков стандартов исчезли «держатели смыслов». На их место пришли «держатели процессов». Современные образовательные стандарты приобрели черты технического регламента: они стали психологическими в своей структуре, но потеряли антропологическую глубину, превратившись из документа о развитии Человека в регламент оказания услуг и исполнения внешних требований. Самым ярким индикатором стала судьба воспитания: потеряв четвертый элемент содержания Краевского, менеджерам пришлось возвращать воспитательную функцию отдельным документом («Примерная программа воспитания»), прикрепляя ее к стандартам механически, как чужеродную надстройку.

Современные стандарты эффективны ровно до того момента, пока мы используем их для обеспечения базовой инфраструктуры, юридической чистоты и единообразия измерений. Однако в ту секунду, когда мы пытаемся использовать текст ФГОС как инструкцию по воспитанию совести, творческого мышления или нравственного выбора, инструмент ломается. Именно поэтому Володар Викторович Краевский настаивал на том, что стандарт должен быть рамочной конструкцией («указанием на то, без чего нельзя обойтись»), а не алгоритмом действий. Как только педагогика превращается в сферу услуг, ФГОС становится идеальным инструментом менеджмента, но перестает быть документом об образовании Человека.

Учитель как мера науки

Для меня В.В. Краевский был не только соавтором и коллегой, но и учителем – в самом глубоком смысле этого слова. Он научил меня не только методологии, но и научной этике, не только формулировать концепции, но и отвечать за них. Его труды – это не просто вклад в педагогику, а ориентир: как оставаться ученым в эпоху суеты, как сохранять верность смыслу, когда проще следовать моде.

Академия наук – это не административная должность, а сообщество ученых; без них она теряет смысл. Наука завершается там, где начинается борьба за кресла. Если из академии уходят ученые, сами по себе звания теряют всякую научную и общественную ценность.

Для самого Володара Викторовича Краевского Академия всегда была средой единомышленников, а не собранием номенклатурных кресел. Он знал: как только научные дискуссии уступают место борьбе за статус, живая мысль умирает. Именно поэтому главным наследием юбиляра стал универсальный научный язык. Созданная им терминологическая система до сих пор определяет дискурс российского образования, даже когда делает вид, что этот язык забыт.

Сегодня, оглядываясь на столетний рубеж со дня рождения Краевского, особенно ясно видно: он был одним из последних представителей той научной школы, где педагогика была не набором техник, а мировоззрением. Научное бессмертие Краевского проявляется сегодня в каждой защите диссертации, где автор пытается честно определить предмет своего исследования, следуя краевскому императиву различения объекта и предмета науки.

Он был последним из могикан. Эпоха титанов ушла. Но маяк, который они зажгли, продолжает гореть. Чтобы отличить подлинную науку от педагогического суррогата, современникам достаточно открыть труды Краевского. Там все сказано. Просто, жестко и навсегда.

Список литературы

1. Краевский В.В. «Я принял решение оставить обязанности академика-секретаря и члена президиума РАО»: [аудиозапись]: выступление на общем собрании Российской академии образования, Москва, 24 апреля 2004 г. [Электронный ресурс] // Персональный сайт В.В. Краевского. URL: <https://kraevskyvv.narod.ru/journalism/kraevRAO.mp3> (дата обращения: 01.08.2026).
2. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Самара, 1994.
3. Краевский В.В. Сверху вниз по лестнице: сборник стихов. М., 2008.
4. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: дидактика и методика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2007.
5. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. №2. С. 3–10.
6. Хуторской А.В. 12 ошибок ФГОС // Вестник Института образования человека. 2016. №1. С. 9.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: стенограмма обсуждения доклада А.В. Хуторского в РАО // Эйдос. 2002. №1. С. 2.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: сборник научных трудов. М., 2002. С. 135–157.

* * *

1. Kraevskij V.V. «Ya prinyal reshenie ostavit' obyazannosti akademika-sekretarya i chlena prezidiuma RAO»: [audiozapis']: vystuplenie na obshchem sobranii Rossijskoj akademii obrazovaniya, Moskva, 24 aprelya 2004 g. [Elektronnyj resurs] // Personal'nyj sayt V.V. Kraevskogo. URL: <https://kraevskyvv.narod.ru/journalism/kraevRAO.mp3> (data obrashcheniya: 01.08.2026).
2. Kraevskij V.V. Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya. Samara, 1994.
3. Kraevskij V.V. Sverhu vniz po lestnice: sbornik stihov. M., 2008.
4. Kraevskij V.V., Hutorskoy A.V. Osnovy obucheniya: didaktika i metodika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M., 2007.
5. Kraevskij V.V., Hutorskoy A.V. Predmetnoe i obshchepredmetnoe v obrazovatel'nyh standartah // Pedagogika. 2003. №2. S. 3–10.
6. Hutorskoy A.V. 12 oshibok FGOS // Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka. 2016. №1. S. 9.
7. Hutorskoy A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty: stenogramma obsuzhdeniya doklada A.V. Hutorskogo v RAO // Ejdos. 2002. №1. S. 2.
8. Hutorskoy A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya // Uchenik v obnovlyayushchejsya shkole: sbornik nauchnyh trudov. M., 2002. S. 135–157.



The Last of the Mohicans. To the 100th anniversary of V.V. Kraevsky

The study is the memorable essay of the outstanding teacher and methodologist, including the personal recollections of the collaboration with V.V. Kraevsky. His contribution to the development of educational standards, the development of didactics and competency-based approach is described, the significance of scientific heritage of the scientist for modern pedagogy is underlined. The image of the scientist is devoid of textbook gloss: it appears as a moral intellectual, the person of absolute intellectual honesty who publicly resigned as the member of the presidium of the Russian Academy of Education in protest against the leadership's violation of ethical norms. The enduring relevance of scientific heritage of V.V. Kraevsky is stated as a necessary fork for modern scientists and teachers.

Keywords: *Kraevsky, Khutorskoy, pedagogy, didactics, methodology, competence-based approach, educational standards, scientific heritage, heuristic learning, anniversary.*

(Статья поступила в редакцию 04.08.2026)

С.В. КУЛИКОВА

Волгоград

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ В.В. КРАЕВСКОГО: ВКЛАД В МЕТОДОЛОГИЮ И ИСТОРИЮ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Представлен анализ научного наследия выдающегося отечественного педагога и методолога В.В. Краевского. На основе обращения к ключевым работам ученого рассматриваются его взгляды на природу и статус педагогической науки, ее предмет, методологические основания, цели и содержание образования. Особое внимание уделяется историко-культурному контексту развития педагогической мысли, который В.В. Краевский считал необходимым условием понимания глубинных смыслов образования. Анализируются концептуальные положения ученого: опережающая функция педагогической теории по отношению к практике, культурологическая модель содержания образования как педагогически адаптированного социального опыта, гуманистическая направленность образования на становление свободной и творческой личности, проблема терминологической определенности понятийного аппарата педагогики, а также диалектический характер связи педагогики с философией. Показано, что идеи В.В. Краевского, опирающиеся на классическую философскую традицию (Платон, Аристотель) и творчески ее переосмысливающие, сохраняют методологическую и практическую значимость для современной системы образования. Делается вывод о том, что научное наследие В.В. Краевского представляет собой целостную, глубоко продуманную систему взглядов, которая и сегодня актуальна в свете решения проблем педагогической теории и практики в условиях цифровизации и трансформации образовательных систем.



Ключевые слова: В.В. Краевский, методология педагогики, образование, воспитание, философия образования, история педагогики.

Володар Викторович Краевский (1926–2010) – выдающийся отечественный педагог, методолог, академик Российской академии образования, чьи идеи и сегодня сохраняют свою актуальность для развития педагогической науки и практики. Обращение к его научному наследию позволяет не только проследить эволюцию педагогической мысли, но и осмыслить фундаментальные проблемы, стоящие перед современным образованием.

В своих работах В.В. Краевский последовательно отстаивал самостоятельность педагогики как науки, разрабатывал ее категориальный аппарат, обосновывал взаимосвязь педагогики с философией, историей и культурой. Особое место в его творчестве занимает обращение к историческому контексту развития педагогической мысли, что позволяет увидеть глубинные смыслы образования и определить его стратегические ориентиры. Рассмотрим ключевые идеи ученого, сопровождая их анализом и выводами.

В 1997 году в статье «Сколько у нас педагогик?» В.В. Краевский выразил обеспокоенность размытием о предмете педагогики, считая это угрозой для ее научного статуса. Он иронично заметил: «Процесс пошел давно, а сейчас принял обвальный характер: музейная педагогика, педагогика сотрудничества, педагогика сотворчества, педагогика развития, спортивная, коррекционная и т.д. <...> Давно предостерегал мудрец от умножения сущностей. Педагогика – разве не сущность? Зачем же ее заставляют размножаться с такой страшной быстротой?» [5, с. 114].

Желание ввести в научный оборот «свою педагогику» не обошло стороной и меня, когда в рамках докторского исследования был предложен термин «национальные пе-

дагогики». И именно В.В. Краевский еще в 2004 г., выступая в роли эксперта по данной работе, обосновал нецелесообразность введения такого термина в научный оборот, предложив заменить «национальные педагогики» на педагогику различных национальностей и этносов. В.В. Краевский пояснил, что избыток определений педагогики как «особой» науки лишает это понятие категориального смысла, а саму науку – строгости и определенности. Это предостережение звучит особенно актуально и в современной ситуации, когда количество «педагогик» продолжает расти, а методологическая рефлексия, к сожалению, не всегда поспевает за этим процессом. Ученый напоминал, что за терминологическим многообразием должна стоять научная строгость и глубокая теоретическая проработка каждого понятия, иначе педагогика рискует утратить свой научный статус и превратиться в набор разрозненных эмпирических описаний.

Одной из главных заслуг В.В. Краевского является разработка методологии педагогики как самостоятельной науки. Он обосновал, что педагогика не должна идти по следам практики, а должна выполнять по отношению к ней опережающую функцию. В.В. Сериков обращает внимание на акценты, сделанные В.В. Краевским: «Именно такое отношение между наукой и практикой, как решение «задачи на опережение», полагал В.В. Краевский, является важнейшим критерием научности педагогического знания!» [7, с. 17].

Данный тезис имеет принципиальное значение для понимания роли педагогической науки в обществе. Педагогика не должна обслуживать сиюминутные запросы практики или подстраиваться под текущую конъюнктуру. Ее миссия – разрабатывать концептуальные основы образования, прогнозировать развитие педагогических систем, предлагать научно обоснованные модели обучения и воспитания, которые будут внедряться в будущем. Именно опережающий характер педагогической теории отличает ее от простого обобщения эмпирического опыта и придает ей статус подлинно научного знания. Этот подход, предложенный В.В. Краевским, стал методологическим фундаментом для целых поколений отечественных исследователей.

В.В. Краевский рассматривал образование в глубоком историко-культурном контексте, связывая его с процессом становления человеческой субъектности. В поисках смыслов термина «образование», которое первоначально означало «придавать вещи образ или сущность», то есть субъектность, и лишь затем – «копировать или воссоздавать первоначальный образ», В.В. Краевский обращался к истории науки. В середине XVIII века смысл этого термина, обозначавшего ранее внешний образ человека, начал фокусироваться на отображении внутреннего мира человека, его самообразования. На этом основании ученый выделил гуманистическую функцию образования, отвечающую за то, каким человек должен стать в результате образования, и какие качества и компетенции в нем необходимо сформировать. В суть термина «образование» он вкладывал смысловую и содержательную проблематику педагогики, сформировавшуюся на протяжении всей ее истории педагогики.

Обращение к истории термина позволило В.В. Краевскому вскрыть глубинный, антропологический смысл образования. Образование – это не просто передача знаний и формирование навыков, это процесс становления человека как субъекта, как личности, обретающей свой внутренний «образ». Исторический экскурс показывает, что педагогическая мысль всегда была озабочена не только тем, чему учить, но и тем, каким должен стать человек. Этот гуманистический вектор, прослеженный им от XVIII века до современности, остается ключевым ориентиром для всей системы образования, напоминающая о том, что в центре педагогического процесса всегда должен находиться человек с его уникальным внутренним миром и потребностью в саморазвитии.

В автобиографической повести «Следы на песке» В.В. Краевский сформулировал главную цель образования, тесно связанную с исторической ролью педагогики в развитии личности. Он писал: «...помочь людям стать свободными, научить их думать, рас-

крыться навстречу миру, всей культуре, а не замыкаться в рамках знания основ наук – важного, но не единственно нужного для достойной жизни» [6].

Это высказывание лаконично и точно выражает ценностные ориентиры, на которых, по мнению ученого, должно строиться образование. Цель образования – не узко прагматическая подготовка к профессиональной деятельности, а воспитание свободной, мыслящей, культурной личности, способной к диалогу с миром и с самой собой. Знание основ наук при этом остается важным, но не самодостаточным компонентом: оно служит средством для достижения более высокой цели – личностного развития, приобщения к ценностям культуры, обретения внутренней свободы. Такое видение образования как пути к свободе и культуре является глубоко гуманистическим и сохраняет свою актуальность в эпоху цифровизации и прагматизации образования.

Эти идеи усилили методологическую основу культурологических концепций, в которых содержание образования – это не просто сумма наук, а педагогически адаптированный социальный опыт, включающий не только знания, но и опыт творческой деятельности, а также эмоционально-ценностного отношения к миру. Данная концепция стала значительным шагом вперед в развитии теории содержания образования. В.В. Краевский помог преодолеть узкий знаниевый подход, характерный для традиционной дидактики, и обосновал необходимость включения в содержание образования четырех компонентов: знания о природе, обществе, человеке; опыт осуществления известных способов деятельности (умения и навыки); опыт творческой деятельности (способность решать новые проблемы); опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и деятельности.

Такой подход позволяет формировать не только образованного, но и творческого, нравственного, социально активного человека. Эта модель содержания образования, разработанная В.В. Краевским, продолжает служить теоретической основой для модернизации образовательных стандартов и программ в современной России.

В.В. Краевский последовательно доказывал, что педагогика – это не прикладная психология и не набор эмпирических рекомендаций, а самостоятельная наука, предметом которой является образование как социокультурная целостность. Он рассматривал ее как науку об образовании, обосновывая ее фундаментальную и прикладную функции, что позволило педагогике обрести собственный категориальный аппарат и методологию.

В.В. Краевский внес решающий вклад в самоопределение педагогики как науки. До него педагогика нередко воспринималась как область практического применения психологических или философских знаний. Краевский убедительно показал, что у педагогики есть свой собственный предмет, свои законы и закономерности, своя методология, которые не сводятся к другим наукам. Педагогика изучает образование как целостный процесс в его социокультурном измерении – это и есть ее уникальный предмет. Благодаря работам ученого педагогика утвердила свой статус фундаментальной науки, способной не только обслуживать практику, но и генерировать новое знание.

Он признавал важность философского анализа, однако критически оценивал попытки свести педагогику к «прикладной философии», о чем писал русский философ, педагог и правовед С.И. Гессен в труде «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» еще в 1923 г.

В.В. Краевский писал: «...если присмотреться к истории нашей науки и заглянуть к соседям по планете, окажется, что такое уже было. В истории цивилизации начало философского анализа образования можно было бы отсчитывать от Платона, для которого такой анализ составлял часть его философской системы <...>. Попытки рассмотрения педагогики как части философской системы продолжались и после ее выделения в самостоятельную область <...>. Разумеется, связь с философией остается необходимым условием развития педагогической мысли. Философские положения выступают как наи-

более общие регулятивы, входящие в состав методологического обеспечения педагогического исследования. Философские знания необходимы при построении педагогической теории, поскольку теоретическое исследование связано с изучением действительности опосредованно: теория непосредственно соотносится не с данными опыта, а с философскими знаниями». Однако он предостерегал от прямого «наложения философских представлений на педагогическую действительность без учета современной культурно-исторической ситуации» [4, с. 26].

В.В. Краевский выстроил тонкий и взвешенный подход к проблеме соотношения педагогики и философии. С одной стороны, он признает фундаментальную роль философии как методологической основы педагогики, как источника общих регулятивов и категориальных структур. С другой стороны, он решительно возражает против редукции педагогики к философии, против механического переноса философских схем в педагогическую реальность. Педагогика, по В.В. Краевскому, должна творчески переосмысливать философские идеи, адаптировать их к своей специфической предметной области, учитывая конкретные историко-культурные условия. Этот диалектический подход позволяет педагогике сохранять связь с философской традицией, не теряя при этом своей самостоятельности и научной специфики.

Подчеркивая значение философского наследия для педагогической науки, В.В. Краевский доказывал, что классические идеи работают в современной педагогике, как на теоретическом, так и на практическом уровнях. Исследуя труды ученого, С.В. Иванова отмечает, что в концепции о четырех элементах содержания образования (знания, способы деятельности, опыт творчества, эмоционально-ценностное отношение) прослеживается влияние античных идей Аристотеля о «началах», «форме», «искусстве» и «добродетелях» [2, с. 32].

Это наблюдение имеет большое методологическое значение. Оно показывает, что фундаментальные педагогические идеи имеют глубокие исторические корни и восходят к классической античной мысли. В.В. Краевский не просто обратил наше внимание на аристотелевские категории, но творчески переосмыслил их применительно к современным задачам образования. У Аристотеля «начала» – это основания бытия, «форма» – сущность вещи, «искусство» – творческая деятельность, «добродетели» – нравственные качества. В концепции В.В. Краевского эти идеи трансформировались в компоненты содержания образования: знания как «начала» познания, способы деятельности как «форма» (практическое воплощение), творчество как «искусство», а ценностное отношение как «добродетели». Этот пример наглядно демонстрирует, как классическая философская мысль, будучи творчески освоенной, продолжает питать и обогащать современную педагогическую теорию. Изучение классического философского наследия, начиная с древнейших текстов, не только повышает эрудицию молодого исследователя, но и позволяет структурировать современные педагогические практики, прогнозировать новации, усиливая тем самым его научный потенциал.

В.В. Краевский последовательно выступал за научную строгость понятийного аппарата педагогики, указывая на исторически сложившуюся неоднозначность ключевых терминов. В статье «Воспитание или образование?» он сформулировал и решил одну из важнейших терминологических проблем педагогики: «Термин «воспитание» неоднозначен... Различают, по меньшей мере, четыре смысла воспитания: 1) широкий социальный – воздействие всей окружающей действительности; 2) широкий педагогический – целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс; 3) узкий педагогический – специальная воспитательная работа; 4) еще более узкий – формирование конкретных качеств (нравственное, эстетическое воспитание). Такая неопределенность приводит к недоразумениям» [3, с. 7].

Многозначность термина «воспитание», сложившегося исторически, создает серьезные трудности для научной коммуникации, для разработки единых образователь-

ных стандартов и для законодательства. Предложение В.В. Краевского использовать термин «образование» как родовое понятие, охватывающее и обучение, и воспитание, является концептуально значимым. Выход из этой ситуации он видел в обращении к категории «образование» как к наиболее общему и однозначному понятию, определяя его как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства». Это позволило преодолеть терминологическую путаницу и построить педагогическую теорию на более строгом категориальном фундаменте. Сегодня, когда в законодательстве об образовании закреплено именно такое понимание образования, идеи ученого получили свое практическое воплощение на государственном уровне.

В.В. Краевский подчеркивал необходимость творческого подхода для будущих педагогов, призывая готовиться к этому уже в вузе: «Не ждать наступления этапа творчества, а готовиться к нему уже в вузе, творить уже с первых шагов – вот что должно быть правилом для каждого, посвятившего себя благородной профессии учителя» [8, с. 158].

Это высказывание отражает глубокое понимание В.В. Краевским сущности педагогической деятельности. Учитель – это не ретранслятор готового знания, а творческая личность, способная к импровизации, поиску, созданию новых образовательных ситуаций. Творчество в педагогике не является привилегией опытных мастеров, оно должно культивироваться с самого начала профессионального пути. В.В. Краевский призывает будущих педагогов не откладывать творчество на потом, не ждать, когда они «наберутся опыта», а с первых шагов в профессии действовать творчески, искать нестандартные решения, экспериментировать, рефлексировать. Такой подход требует пересмотра системы педагогического образования, ориентации его не только на формирование знаний и умений, но и на развитие творческого потенциала будущего учителя, его способности к инновационной педагогической деятельности.

Научное наследие ученого представляет собой целостную, глубоко продуманную и методологически выверенную систему взглядов на природу педагогической науки, ее предмет, цели, содержание и методы. Анализ его идей позволяет сформулировать следующие обобщающие выводы.

В.В. Краевский убедительно обосновал, что педагогика является самостоятельной фундаментальной наукой, а не прикладной дисциплиной. Ее предмет – образование как социокультурная целостность – требует специального научного изучения, выходящего за рамки психологии, философии или эмпирического обобщения опыта.

Педагогическая наука, по В.В. Краевскому, должна не следовать за практикой, а опережать ее, разрабатывая концептуальные модели и прогнозируя развитие образовательных систем. Опережающая функция теории является главным критерием ее научности.

Центральная идея наследия В.В. Краевского – понимание образования как процесса становления человека, обретения им своей субъектности, свободы, приобщения к культуре. Цель образования – помочь человеку раскрыться навстречу миру, научить думать и быть свободным. В этой идее закреплён гуманистический вектор образования.

В.В. Краевский вместе с соратниками разработал культурологическую концепцию содержания образования, включив в него не только знания, но и опыт деятельности, творчества, эмоционально-ценностного отношения. Этот подход к содержанию образования как социальному опыту остается актуальным и сегодня.

Он придавал огромное значение терминологической строгости и точности понятийного аппарата педагогики, обосновав использование категории «образование» как родового понятия, охватывающего обучение и воспитание.

Чувствуя диалектическую связь педагогики с философией, В.В. Краевский выстроил взвешенный подход к соотношению педагогики и философии, признавая ее методологическое значение, но отвергая редукцию педагогики к прикладной философии.

В.В. Краевский подчеркивал необходимость развития творческого потенциала будущих учителей с первых шагов в профессии, рассматривая педагогическую деятельность как искусство и творчество.

Размышляя об исторической преемственности в педагогике и необходимости творческого освоения классики, В.В. Краевский показал, что современная педагогика органично связана с античной философской традицией, которая, будучи творчески переосмысленной, продолжает питать педагогическую теорию и практику.

Таким образом, научное наследие В.В. Краевского является не только важным в развитии отечественной педагогической науки, но и живым, работающим инструментом для решения современных проблем образования.

К 90-летию со дня рождения В.В. Краевского выдающийся историк педагогики М.В. Богуславский писал: «Безусловна гуманистическая направленность его научного творчества, органично сопряженная с большим интересом и вниманием к общественно-политическим процессам. Краевский рельефно выделялся своей демократической направленностью, ярко выраженным неприятием тоталитаризма, любого возрождения в нашем обществе рецидивов сталинизма» [1, с. 241].

Эти слова подтверждаются и моим личным общением с Володаром Викторовичем на одной из консультаций для молодых исследователей и аспирантов, которые он организовывал в рамках ежегодного методологического семинара в г. Хоста. Я обратилась к нему с просьбой посмотреть автореферат по диссертации моего аспиранта. Целью исследования было сравнение идеологических основ воспитания в Германии и СССР в 1930-е – 1945 гг. По словам ряда именитых ученых, предмет этого исследования очень сложный, а сама диссертация преждевременна. Вместе с тем, именно Володар Викторович укрепил нас в том, что именно сейчас (а это был 2009 г.) данное исследование актуально и необходимо. Он потратил три часа своего времени, красной ручкой сделал важные пометки на полях, из которых был очевиден его неподдельный личный интерес и солидарность с нашими идеями. Впоследствии, прочитав его автобиографические произведения и стихи, я поняла причину его особого отношения к нашему исследованию.

Его идеи о методологии педагогики, о социокультурной обусловленности педагогики и образования, о соотношении науки и практики, о гуманистической миссии образования сохраняют свою актуальность и служат ориентиром для новых поколений исследователей и практиков. Обращение к наследию В.В. Краевского – это не дань уважения прошлому, а насущная необходимость для осмысления настоящего и проектирования будущего отечественного образования.

Список литературы

1. Богуславский М.В. Формирование В.В. Краевским теории содержания общего среднего образования (к 90-летию со дня рождения) // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2016. №4(20). С. 235–243.
2. Иванова С.В. Реминисценции аристотелевой дидактики в методологии В.В. Краевского (эссе) // Методология педагогики в контексте современного научного знания: сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения российского ученого-педагога, академика В.В. Краевского, Москва, 22 сентября 2016 года. М., 2016. С. 28–33.
3. Краевский В.В. «Воспитание или образование?» // Педагогика. 2001. №3. С. 3–10.
4. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией // Педагогика. 1994. №6. С. 26.
5. Краевский В.В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. 1997. №4. С. 114.
6. Краевский В.В. Следы на песке. Опыт документальной автобиографии. 5 версия. 21 ноября 2009 г. [Электронный ресурс] // Официальный сайт В.В. Краевского. URL: <http://www.kraevskyvv.narod.ru> (дата обращения: 03.08.2026).

7. Сериков В.В. Станет ли педагогика наукой? Размышления о методологии В.В. Краевского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №5(32). С. 15–27.
8. Цитаты Осмоловской И.М. Методология педагогики в контексте современного научного знания // Проблемы современного образования. 2016. №5. С. 149–158.

* * *

1. Boguslavskij M.V. Formirovanie V.V. Kraevskim teorii sodержaniya obshchego srednego obrazovaniya (k 90-letiyu so dnya rozhdeniya) // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016. №4(20). С. 235–243.
2. Ivanova S.V. Reminiscencii aristotelevoy didaktiki v metodologii V.V. Kraevskogo (esse) // Metodologiya pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya: sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii, posvyashchennoj 90-letiyu so dnya rozhdeniya rossijskogo uchenogo-pedagoga, akademika V.V. Kraevskogo, Moskva, 22 sentyabrya 2016 goda. M., 2016. С. 28–33.
3. Kraevskij V.V. «Vospitanie ili obrazovanie?» // Pedagogika. 2001. №3. С. 3–10.
4. Kraevskij V.V. Pedagogika mezhdru filosofiej i psihologiej // Pedagogika. 1994. №6. С. 26.
5. Kraevskij V.V. Skol'ko u nas pedagogik? // Pedagogika. 1997. №4. С. 114.
6. Kraevskij V.V. Sledy na peske. Opyt dokumental'noj avtobiografii. 5 versiya. 21 noyabrya 2009 g. [Elektronnyj resurs] // Oficial'nyj sayt V.V. Kraevskogo. URL: <http://www.kraevskiyvv.narod.ru> (data obrashcheniya: 03.08.2026).
7. Serikov V.V. Станет ли педагогика наукой? Размышления о методологии В.В. Краевского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №5(32). С. 15–27.
8. Citaty Osmolovskoj I.M. Metodologiya pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2016. №5. С. 149–158.



The scientific heritage of V.V. Kraevsky: the contribution to the methodology and history of pedagogy and education

The analysis of scientific heritage of the outstanding native teacher and methodologist V.V. Kraevsky is presented. On the basis of the appeal to the key works of the scientist his views toward nature and the statute of the pedagogical science, its subject, the methodological basis, the purposes and content of education are considered. The historical and cultural context of development of the pedagogical thought, that V.V. Kraevsky considered as the necessary condition of comprehension of deeper meanings of education, is emphasized. The conceptual principles of the scientist: the warning function of pedagogical theory towards the practice, the culturological model of educational content as pedagogically adapted social experience, the humanistic focus of education on the development of the free and creative personality, the issue of terminological determination of conceptual system of pedagogy and the dialectic nature of connection of pedagogy with philosophy, are analyzed. It is shown that the ideas of V.V. Kraevsky, relying on the classic philosophical tradition (Plato, Aristotle) and creatively reinterpreting it, save the methodological and practical significance for the modern system of education. It is concluded that the scientific heritage of V.V. Kraevsky is represented as the holistic well-thought-out system of views that is urgent nowadays in the context of solving the problems of pedagogical theory and practice in the conditions of digitalization and transformation of educational systems.

Keywords: *V.V. Kraevsky, methodology of pedagogy, education, upbringing, philosophy of education, history of pedagogy.*

(Статья поступила в редакцию 04.08.2026)

**К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ НОВЫХ РЕГИОНОВ В ОБЛАСТИ
ПРОФОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ***

Анализируется опыт новых регионов в модернизации системы профессиональной ориентации обучающихся и повышении квалификации включенных в этот процесс педагогов. Обращается внимание на затруднения в полноценной реализации программ дополнительного образования педагогов, обусловленные нечетким соблюдением принципов системного, компетентностного, полисубъектного подходов. Раскрывается возможность использования социал-конструктивистской методологии.



Ключевые слова: профессиональная ориентация, повышение квалификации педагогов, дополнительное образование взрослых, методологические подходы, опыт новых регионов.

Система дополнительного образования педагогов в области профессиональной ориентации в новых регионах переживает период сложного реформирования: интеграция в российскую модель профориентации и подготовки педагогов для указанной сферы, активно развернувшаяся с 2015 года, с 2023 года перестраивается в связи с обновлением отечественной системы профориентации на основе Единой модели профессиональной ориентации (далее – ЕМПО) в рамках реализации проекта «Билет в будущее». Как следствие, протекающие в рассматриваемой системе в новых регионах процессы стали носить не только интеграционный, но и контекстно-конструктивный характер, поскольку в качестве центральной рассматривается задача не их унификации, а самообитного развития на предлагаемых общих теоретико-методологических и специфических организационно-практических основаниях.

Уточняя характеристики российской системы профориентации, в первую очередь нуждающиеся в реформировании, Е.М. Дорожкин и Э.Ф. Зеер в числе прочих выделили недостаточную готовность «педагогических кадров к организации профориентационной работы <...> в условиях социально-профессиональной нестабильности» [9, с. 68]. В этой связи особую актуальность приобретает синхронизация методологических и концептуальных оснований, определяющих направление привносимых изменений в подготовку, переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров для обновляющейся системы профессиональной ориентации (уточним, что в понимании сущности понятия «методология» мы разделяем позицию В.В. Краевского, А.М. Новикова и др., подчеркивающих возможность и необходимость определения методологических основ не только исследовательской, но и практической деятельности; методологическая определенность лежит в основе самой возможности научного осмысления и научно-обоснованного проектирования и преобразования реальности).

Указанная выше задача не может быть решена только за счет подготовки будущих педагогов в учреждениях высшего и среднего профессионального образования, поскольку необходимую кадровую готовность система образования должна демонстрировать уже сегодня. В данном контексте очевидна особая роль дополнительного образо-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках исполнения государственного задания в сфере науки (номер темы ОТГЕ-2026-0024).

вания взрослых, которая в сложившихся условиях не только должна вводить и реализовывать новые программы, но и перестраиваться методологически.

Данное проблемное поле определило **цель** нашей работы – рассмотреть отдельные методологические аспекты модернизации дополнительного образования педагогов новых регионов в области профориентации обучающихся.

Роль педагогов, относящихся к числу ведущих субъектов профессиональной ориентации школьников, и сопровождение их деятельности в рассматриваемом направлении – традиционный предмет научных исследований (Т.В. Королева, К.Ю. Милованов, Е.Е. Никитина, Н.Ф. Родичев, С.Н. Чистякова и др.). В настоящее время проблему подготовки педагогов к реализации проекта «Билет в будущее», ЕМПО, курса внеурочной деятельности «Россия – мои горизонты» и т.д. рассматривают А.А. Баканова [1], Е.В. Гнатышина, С.П. Гумарев [5], С.В. Чебровская [22] и др. При этом методологические основы современных программ дополнительного образования педагогов в области профессиональной ориентации не так часто выступают предметом непосредственного научного анализа (К.С. Буров [3]). Значительно чаще выделяется единая методологическая основа для научного анализа и / или проектирования практик профессиональной ориентации, составляющей которых выступает соответствующая подготовка педагогических кадров. Данная тенденция просматривается и применительно к новым регионам, процесс обновления системы профориентации в которых в настоящее время в целом синхронизирован с аналогичными процессами на территории Российской Федерации, но имеет региональное своеобразие (С.В. Данильченко [7], Л.Ш. Маматова, Е.А. Кулишова [14], Н.И. Хромов, Л.Л. Бунтовская, Н.А. Балтачеева, Н.В. Дорохова, Е.С. Дашкова [21]): в полном объеме реализуется междисциплинарный подход, интегрируются общесоциальные (включая ценностные) и индивидуально-личностные установки [12, с. 5], при этом объективной необходимостью становится опора на принципы средового и социально-контекстного подходов [11], а также приоритетный учет потребностей региона в кадрах с учетом специфики рынка труда.

В процессе реформирования системы профессиональной ориентации обучающихся, наряду с продуктивными в опыт регионов переносятся и отдельные, к настоящему времени недостаточно проработанные, решения. В сфере подготовки педагогических кадров это касается, прежде всего, неоправданной дифференциации профильного дополнительного образования:

а) обязательное обучение педагогов-навигаторов (программа повышения квалификации 36 или 72 часа) осуществляется с использованием специализированной онлайн-платформы и направлено на формирование специальных компетенций в сфере профессиональной ориентации подростков и администрирование цифровых ресурсов проекта;

б) аналогичная обязательная программа для классных руководителей не предусмотрена. Вместе с тем, классные руководители проводят занятия в рамках профориентационного курса «Россия – мои горизонты», осуществляют психолого-педагогическое и социально-педагогическое сопровождение обучающихся своего класса. Для классных руководителей, как правило, проводится вводный инструктаж / вебинар, организуемый в образовательной организации администрацией или методическим объединением, а за пределами образовательной организации – институтами развития образования; распространяются централизованно подготовленные материалы проекта (сценарии занятий по классам, презентации, видеоролики, карточки профессий, конструктор занятий и т.д.). В массовой практике есть описание проведения кратких курсов повышения квалификации на базе ИРО, вузов (как региональных, так и, например, на базе Академии Минпросвещения), учебных центров и центров компетенций, а также сетевых программ. Значительно реже встречаются упоминания о проведении стажировок, включении соответствующих мероприятий в программу работы методических объединений и т.п.;

в) не предусмотрена также обязательная подготовка учителей-предметников (при условии, что профориентационные компетенции в вузе не включены в число обязательных, специальные учебные дисциплины и практики отсутствуют, присутствует разработка и включение в программы дисциплин и практик специальных тем, учебных, проектных и исследовательских заданий). В описаниях практики встречается упоминание о подключении к этой работе методических объединений, использовании института наставничества, подключении к тематическим вебинарам, участии в экскурсиях на предприятия и проведении профессиональных проб, что, как правило, не решает проблемы повышения квалификации в области профессиональной ориентации при фактическом отсутствии у большинства педагогов-предметников (как и у классных руководителей) базовой компетентности в этой сфере.

Кроме того, обобщая результаты опросов последних четырех лет с участием педагогов-навигаторов, классных руководителей, учителей-предметников, результаты которых представлены в материалах научно-практических конференций и научных публикаций, можно выделить следующие общие позиции:

1. «Решение задачи сопровождения профессионального самоопределения обучающихся требует от воспитателя и учителя (классного руководителя) исполнения трудовых функций и действий, не учтенных профессиональным стандартом “Педагог”» [22, с. 74]. Это еще раз подтверждает необходимость пересмотра системы и программ повышения квалификации педагогов в области профессиональной ориентации обучающихся.

2. Преобладает теоретическая подготовка при очевидном наличии запроса на отработку практических навыков. В работе с педагогами-навигаторами могут присутствовать элементы проектной работы, что не является системой: «У самых активных педагогов области была возможность принять участие в обучающем проектом модуле – работать над своим проектом в составе команды. Темы проектов были созданы PEST-системы, предполагающей анализ актуальных политических, социальных, технологических и иных факторов <...> участниками модуля был подготовлен проект “Родители в теме”, который уже в 2023 г. стартовал на платформе “Билет в будущее”» [10, с. 75].

3. Присутствует мероприятийный (значительно реже отмечается событийный) подход, в меньшей степени разбираются аспекты сопровождения, тьюторского взаимодействия с обучающимися. Акцент на мероприятия является устойчивой особенностью, во многом определяющей общее отношение как к процессу, так и результатам обновления системы профориентации, сориентированной, напротив, на реализацию установок и принципов личностно-профессионального и социально-профессионального подходов (например, это иллюстрируют приоритеты информирования населения о становлении в новых регионах системы профессиональной ориентации обучающихся: в 2026 году в ЛНР «проведены 460 профориентационных мероприятий, которыми были охвачены более 16,9 тысяч человек» [17], в ДНР в октябре 2025 года планировалось провести 10 000 мероприятий по профориентации [8] и т.п.).

4. За счет дисбаланса в организации социального партнерства (в массовой практике преобладает взаимодействие с учреждениями высшего и среднего профессионального образования, единичны примеры качественно выстроенного взаимодействия с работодателями и производством) в подготовке преобладают кейсы по взаимодействию с образовательными организациями, опыт работы с представителями реального производства в достаточной мере уникален, его сложно адаптировать и разложить на компетенции для организаторов. Для новых регионов эта ситуация дополняется проблемами развития реального сектора производства и соответствующих проблем рынка труда.

5. Целевую установку, как правило, составляют многочисленные компетенции (фоновом используется компетентностный подход, целесообразность его применения не обсуждается), относящиеся к разнонаправленным видам деятельности (информирование,

организация, обучение, диагностика, сопровождение, инклюзия и т.п.), которые полноценно освоить в отведенное для программ повышения квалификации время сложно.

Анализ опыта, представленного в публикациях педагогов-исследователей и педагогов-практиков из новых регионов, подтверждает их стремление к творческому осмыслению и поиску решений в сфере повышения квалификации педагогов в области профессиональной ориентации обучающихся. Например, внимания заслуживает использование потенциала научно-методической работы образовательной организации, что позволяет делать акцент на повышении методологической и методической культуры педагогов, включении их в активное освоение уже реализуемых практик профориентации (С.Г. Холодная [20]). Подобный опыт позволяет говорить о возможности мягкого перехода к реализации установок и принципов социал-конструктивистской методологии как продуктивной основы модернизации системы профессиональной ориентации в целом и подготовки педагогов для данной системы (Е.В. Пискунова [15], В.С. Половова, А.С. Рафикова [18], Д.В. Реут [16], В.Р. Шмидт [23] и др.), так и за рубежом (А. Saleem, Н. Kausar, А. Deebe [24], Р. Yang, Ch.P. Chen [25], R.A. Young, A. Collin [26] и др.).

Продвижение методологии социального конструктивизма отражает неослабевающее внимание к социокультурной обусловленности повседневной реальности, становлению познающего эту реальность и самого себя человека, формированию знания и опыта как формы отражения и инструмента преобразования этой реальности. По мнению Ж. Тоценко, относящего конструктивизм к числу новаторских установок, данный подход раскрывает механизмы временной связи (прошлое как носитель значений, настоящее как носитель ценностей, будущее как цель), ориентирует на социальное творчество индивидуальных и групповых субъектов [19]. Он строится на признании продуктивной активности человека, не только воспринимающего социальную реальность, но и задающего (конструирующего) ее познание и преобразование посредством, в том числе, практик, взаимодействия, накопления и осмысления опыта. Идеи социального конструктивизма разделяли и разрабатывали В.С. Выготский [4] (подчеркивал значение культурно-исторического контекста в становлении личности и ее обучении; отмечал развивающую роль более опытного участника взаимодействий, утверждал необходимость ориентации на зону ближайшего развития человека, раскрывал значение диалога, дискурса, совместной деятельности в конструировании реальности и т.п. [6]), П. Бергер и Т. Лукман [2] (показали значение повседневного взаимодействия в познании, принятии и осмыслении реальности; обосновали диалектическую взаимообусловленность становления человека и общества; раскрыли механизмы влияния институтов и социальных ролей на формирование «Я» и т.п. [13]). Знание конструируется человеком, «укладываясь в имеющиеся у него структуры или конструкты, сформированные не только в рамках формального, но и неформального образования в контекстах образовательных сред» [15]. Обучение как социальная деятельность предполагает активную коммуникацию и взаимодействие, прежде всего в форме сотрудничества. Акцентируются включенность, участие, обсуждение, совместная выработка знания и смыслов. Обязательным условием становится формирование учебных сообществ.

Моделирование современных процессов и систем, в том числе, в сфере дополнительного образования взрослых, в контексте методологии социального конструктивизма позволяют акцентировать отдельные существенные характеристики. Например, совместное конструирование знаний. Закрепляя значимость групповой работы, в том числе, в ее дискуссионных и исследовательских форматах, разработчики неизбежно сталкиваются с проблемой недостаточной эффективности программ с доминированием индивидуальной самостоятельной работы, прежде всего в ее дистанционных вариантах. К числу продуктивных методических решений могут быть отнесены метод Jigsaw (совместно-разделенное обучение, при котором фрагментированный материал распределяется для изучения членам учебной группы с последующим взаимообучением; задача –

выработать единое представление и понимание изучаемой темы, обменяться мнениями и опытом в контексте изучаемого материала [13]), метод малых групп (совместная работа 3–5 человек по освоению предложенной темы с обязательным обменом опытом и мнениями, оценочными суждениями и консолидацией смыслов) и т.п.

Другим аспектом, заслуживающим внимания, выступает обеспечение средствами дополнительного образования продвижения слушателей в зоне их ближайшего развития. В качестве приемов, которые в данном случае могут быть использованы, организация когнитивного ученичества (преподаватель выступает в роли эксперта, моделирующего ситуации, помогающего продумать решение и проговаривающего предлагаемые в этой связи шаги, постепенно переводящего взаимодействие со слушателем в режим консультаций и сопровождения самостоятельной деятельности), работа с опорами (использование в процессе решения усложняющихся профессионально-ориентированных задач заранее подготовленных опор с постепенным сокращением их числа до полного их снятия) и т.п.

Подводя итог, отметим, что модернизация системы профессиональной ориентации обучающихся ставит задачи обновления и перед системой дополнительного образования педагогов. Опыт новых регионов свидетельствует об интенсивности процессов интеграции в соответствующие отечественные практики с принятием определяющих их концептуально-методологических установок и принципов. В сложившейся ситуации в особом внимании нуждается реализация системного, полисубъектного и компетентностного подходов в дополнительном образовании педагогов, в том числе в новых регионах, в сфере профессиональной ориентации обучающихся. Продуктивные решения могут быть получены при использовании установок и принципов социал-конструктивистской методологии, выдвигающей на первый план социальной творчество, опору на индивидуальный опыт, консолидацию смыслов, внимание к значениям и значимости, продвижение продуктивного взаимодействия и диалога, использование потенциала сообществ и совместных практик.

Список литературы

1. Баканова А.А. Сущность и содержание профориентационной компетенции педагога // Современные наукоемкие технологии. 2023. №12-1. С. 99–103.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М., 1995.
3. Буров К.С. Перспективные формы и методы подготовки педагогов общеобразовательных организаций к оказанию содействия профессиональному самоопределению обучающихся // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2022. №2(51). С. 118–129.
4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М., 2005.
5. Гнатышина Е.В., Гумарев С.П. Организационно-методическое обеспечение повышения квалификации педагога-навигатора в рамках реализации всероссийского профориентационного проекта «Билет в будущее» // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2024. Т. 7. №3(27). С. 55–65.
6. Гревцев А.В. Прочтение концепции социального конструктивизма Л.С. Выготского через семиотику образования, теорию о трансценденции в образовании и богословие личности В.Н. Лосского // Философская мысль. 2023. №4. С. 87–106.
7. Данильченко С.В. Результаты функционирования центра профориентационной работы, содействия трудоустройству выпускников и образовательного маркетинга ГПОУ «Донецкий педагогический колледж» // Вестник профессионального образования. 2020. №1(13). С. 66–72.
8. Дмитриева И. «Учиться в Донбассе»: В ДНР запустили акцию для помощи школьникам в выборе профессии. [Электронный ресурс] // Комсомольская правда. URL: <https://www.donetsk.kp.ru/daily/27724/5150535/> (дата обращения: 19.05.2026).
9. Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф. Научно-прикладные основания профориентации: теория и практика // Сибирский психологический журнал. 2014. №52. С. 67–78.

10. Жилина А.В., Подшивалова М.С. Опыт реализации проекта «Билет в будущее» // Образовательная панорама. 2024. №1(21). С. 73–78.
11. Кадровый потенциал успешной республики. Республиканская программа профессиональной ориентации школьников на рабочие и инженерные профессии в Донецкой Народной республике. Донецк, 2015.
12. Коваленко В.П., Борисенко М.В. Профессиональная ориентация молодежи в Донецкой Народной Республике: социологический анализ. Донецк, 2020.
13. Латышева Ж.В. Анализ оснований повседневного знания в теории социального конструирования реальности П. Бергера и Т. Лукмана // Ученые записки Орловского государственного университета. 2011. №6. С. 144–150.
14. Маматова Л.Ш., Кулишова Е.А. Внедрение системы цифровой профориентации для оптимизации конъюнктуры регионального рынка труда // Вестник института экономических исследований. 2023. №3(31). С. 171–183.
15. Пискунова Е.В. Социальный конструктивизм и современный процесс обучения. [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2018. №2. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2592.htm> (дата обращения: 19.05.2026).
16. Половова В.С., Реут Д.В. Профмоделирование как метод подготовки молодых людей к осуществлению осознанного выбора профессиональной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2017. №4(65). С. 28–30.
17. Почти 17 тыс. школьников ЛНР приняли участие в профориентационных мероприятиях в 2026 году // Луганский информационный центр. [Электронный ресурс]. URL: <https://lug-info.ru/news/pochti-17-tys.-shkolnikov-lnr-prinjali-uchastie-v-proforientacionnyh-meroprijatijah/> (дата обращения: 19.05.2026).
18. Рафикова А.С. Социальный конструктивизм и коллаборативное обучение // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. №5-1(68). С. 165–168.
19. Тощенко Ж.Т. Парадигмы как методологические стратегии в социологии // Гуманитарий Юга России. 2016. Т. 17. №1. С. 19–36.
20. Холодная С.Г. Научно-методическая работа как составляющая совершенствования профессиональной компетентности педагогов СПО // Проблемы и перспективы развития профессионального образования в условиях перемен. Т. 1. Управление процессом профессиональной ориентации и профессионального самоопределения студентов: материалы III Республиканской научно-практической конференции, 28 марта 2019 г. Донецк, 2019. С. 19–24.
21. Хромов Н.И., Бунтовская Л.Л., Балтачеева Н.А., Дорохова Н.В., Дашкова Е.С. Исследование системы профессионального образования в контексте формирования трудового потенциала региона // Экономика труда. 2023. Т. 10. №12. С. 1867–1878.
22. Чебровская С.В. Проблема компетентности педагога в сопровождении профессионального самоопределения обучающихся // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №1(194). С. 71–79.
23. Шмидт В.Р. Карьера: от простого к сложному? // Вестник практической психологии образования. 2008. №5(4). С. 55–60.
24. Saleem A., Kausar H., Deeba A. Social constructivism: a new paradigm in teaching and learning environment // Perennial Journal of History. 2021. №2(2). P. 403–421.
25. Yang P., Chen Ch. P. Editorial: Advances in social constructionism and its implications for career development // Frontiers in Psychology. 2024. №15. P. 1–3.
26. Young R. A., Collin A. Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field // Journal of Vocational Behavior. 2004. №64(3). P. 373–388.

* * *

1. Bakanova A.A. Sushchnost' i sodержanie proforientacionnoj kompetencii pedagoga // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2023. №12-1. S. 99–103.
2. Berger P., Lukman T. Social'noe konstruirovanie real'nosti: Traktat po sociologii znaniya. M., 1995.
3. Burov K.S. Perspektivnye formy i metody podgotovki pedagogov obshcheobrazovatel'nyh organizacij k okazaniyu sodejstviya professional'nomu samoopredeleniyu obuchayushchihsya // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2022. №2(51). S. 118–129.

4. Vygotskij L.S. Psihologiya razvitiya rebenka. M., 2005.
5. Gnatyshina E.V., Gumarev S.P. Organizacionno-metodicheskoe obespechenie povysheniya kvalifikacii pedagoga-navigatora v ramkah realizacii vserossijskogo proforientacionnogo proekta «Bilet v budushchee» // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2024. T. 7. №3(27). S. 55–65.
6. Grevcev A.V. Prochtenie koncepcii social'nogo konstruktivizma L.S. Vygotskogo cherez semiotiku obrazovaniya, teoriiyu o transcendencii v obrazovanii i bogoslovie lichnosti V.N. Losskogo // Filosofskaya mysl'. 2023. №4. S. 87–106.
7. Danil'chenko S.V. Rezul'taty funkcionirovaniya centra proforientacionnoj raboty, sodejstviya trudoustrojstvu vypusnikov i obrazovatel'nogo marketinga GPOU «Doneckij pedagogicheskij kolledzh» // Vestnik professional'nogo obrazovaniya. 2020. №1(13). S. 66–72.
8. Dmitrieva I. «Uchit'sya v Donbasse»: V DNR zapustili akciju dlya pomoshchi shkol'nikam v vybere professii. [Elektronnyj resurs] // Komsomol'skaya pravda. URL: <https://www.donetsk.kp.ru/daily/27724/5150535/> (data obrashcheniya: 19.05.2026).
9. Dorozhkin E.M., Zeer E.F. Nauchno-prikladnye osnovaniya proforientacii: teoriya i praktika // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2014. №52. S. 67–78.
10. Zhilina A.V., Podshivalova M.S. Opyt realizacii proekta «Bilet v budushchee» // Obrazovatel'naya panorama. 2024. №1(21). S. 73–78.
11. Kadrovyy potencial uspešnoj respubliki. Respublikanskaya programma professional'noj orientacii shkol'nikov na rabochie i inzhenernye professii v Doneckoj Narodnoj respublike. Doneck, 2015.
12. Kovalenko V.P., Borisenko M.V. Professional'naya orientaciya molodezhi v Doneckoj Narodnoj Respublike: sociologicheskij analiz. Doneck, 2020.
13. Latysheva Zh.V. Analiz osnovanij povsednevnogo znaniya v teorii social'nogo konstruirovaniya real'nosti P. Bergera i T. Lukmana // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. №6. S. 144–150.
14. Mamatova L.Sh., Kulishova E.A. Vnedrenie sistemy cifrovoj proforientacii dlya optimizacii kon'yunktury regional'nogo rynka truda // Vestnik instituta ekonomicheskikh issledovanij. 2023. №3(31). S. 171–183.
15. Piskunova E.V. Social'nyj konstruktivizm i sovremennyy process obucheniya. [Elektronnyj resurs] // Pis'ma v Emissiya. Offlajn. 2018. №2. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2592.htm> (data obrashcheniya: 19.05.2026).
16. Polovova V.S., Reut D.V. Profmodelirovanie kak metod podgotovki molodyh lyudej k osushchestvleniyu osoznannogo vybora professional'noj deyatel'nosti // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2017. №4(65). S. 28–30.
17. Pochti 17 tys. shkol'nikov LNR prinyali uchastie v proforientacionnyh meropriyatiyah v 2026 godu // Luganskij informacionnyj centr. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://lug-info.ru/news/pochti-17-tys.-shkolnikov-lnr-prinjali-uchastie-v-proforientacionnyh-meroprijatijah/> (data obrashcheniya: 19.05.2026).
18. Rafikova A.S. Social'nyj konstruktivizm i kollaborativnoe obuchenie // Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2022. №5-1(68). S. 165–168.
19. Toshchenko Zh.T. Paradigmy kak metodologicheskie strategii v sociologii // Gumanitarnij Yuga Rossii. 2016. T. 17. №1. S. 19–36.
20. Holodnaya S.G. Nauchno-metodicheskaya rabota kak sostavlyayushchaya sovershenstvovaniya professional'noj kompetentnosti pedagogov SPO // Problemy i perspektivy razvitiya professional'nogo obrazovaniya v usloviyah peremen. T. 1. Upravlenie processom professional'noj orientacii i professional'nogo samoopredeleniya studentov: materialy III Respublikanskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 28 marta 2019 g. Doneck, 2019. S. 19–24.
21. Hromov N.I., Buntovskaya L.L., Baltacheeva N.A., Dorohova N.V., Dashkova E.S. Issledovanie sistemy professional'nogo obrazovaniya v kontekste formirovaniya trudovogo potenciala regiona // Ekonomika truda. 2023. T. 10. №12. S. 1867–1878.
22. Chebrovskaya S.V. Problema kompetentnosti pedagoga v soprovozhdenii professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchih'sya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №1(194). S. 71–79.
23. Shmidt V.R. Kar'era: ot prostogo k slozhnomu? // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya. 2008. №5(4). S. 55–60.



Considering the issue of methodology of modernization of additional education of teachers of new regions in the sphere of career guidance of students

The experience of new regions in the modernization of the system of occupational guidance of students and the advanced training of teachers, included in this process, is analyzed. The difficulties in the fully realized programs of additional education of teachers, provided by the imprecise adherence of principles of system approach, competency-based approach and polysubjective approach, are emphasized. There is described the potential of social-constructivist methodology.

Keywords: *occupational guidance, advanced training of teachers, additional education of adults, methodological approaches, experience of new regions.*

(Статья поступила в редакцию 11.08.2026)

**А.Н. СЕРГЕЕВ,
Ж.И. ОБОДОВА**
Волгоград

**ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО
ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ**

Рассмотрены технологии ИИ через призму идей В.В. Краевского. Представлены и проанализированы результаты опроса будущих учителей по вопросу использования ИИ в образовании. Обозначено, какими компетенциями должен обладать педагог, чтобы улучшить традиционный процесс обучения с помощью ИИ.



Ключевые слова: *искусственный интеллект, искусственный интеллект в образовании, технологии ИИ, нейросети, В.В. Краевский.*

В настоящее время искусственный интеллект (далее – ИИ), уже став неотъемлемой частью жизни современного общества, глобально трансформирует весь современный мир. Роль ИИ в жизни пользователя существенно меняется от помощника в некоторых жизненных ситуациях до управленца сложными производственными или социальными процессами, администратора, проектировщика и др. Данный спектр возможностей ИИ обеспечивается такими функциями нейросетей, как анализ данных, координация, навигация, дисциплинирование социальных и бытовых действий человека, оказывая влияние, в некоторых случаях, на принятие решений пользователем услугами ИИ.

Процесс интеграции ИИ в образовательный процесс уже не является только осознанным выбором педагогов и обучающихся: ИИ встроены в поисковые системы, которыми пользуются преподаватели. Большинство студентов обращаются к генеративному помощнику при самостоятельной работе. ИИ входит в учебный процесс, зачастую минуя контроль субъектов образования, при этом меняя, обогащая или упрощая образовательные технологии.

В России применение ИИ предусмотрено Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года, утвержденной Указом Президента РФ от 10 октября 2019 г. №490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» [13]. Более того, президент РФ подписал закон от 26.07.2026 г. №243-ФЗ «О поддержке развития технологий искусственного интеллекта в Российской Федерации». Закон регулирует отношения в сфере разработки, внедрения и применения больших фундаментальных моделей ИИ.

Как показывает практика, Российские пользователи одобряют использование ИИ в повседневной жизни. По данным аналитического центра ВЦИОМ (Москва 27.07.2026 г.), «две трети россиян (67%) полагают, что его следует использовать только в некоторых сферах (2023 г. – 67%). Доля сторонников повсеместного внедрения тоже остается стабильной – 19% (2023 г. – 18%), как и доля принципиальных противников использования ИИ – 9% (2023 г. – 11%)» [1].

На конференции по анализу данных и технологиям ИИ Data Fusion коллективом ученых НИУ ВШЭ были представлены результаты опроса, проведенного в марте-апреле 2025 года. В опросе приняли участие более четырех тысяч обучающихся 10 ведущих университетов страны. В результате получены следующие данные: 87% студентов используют ИИ в процессе обучения, 12,5% не используют ИИ в обучении, 75% опрошенных студентов отмечают, что ИИ помогает экономить личное время, 82% респондентов тратят время на проверку текста, предлагаемого ИИ [5].

Таким образом, использование ИИ в образовании является важным направлением изучения педагогической наукой как современная образовательная реальность.

Анализируя традиционные методы обучения, обращаясь к трудам отечественных методологов, считаем актуальным рассмотрение влияния ИИ на традиционный учебный процесс. В связи с изложенным выше считаем необходимым ответить на следующий вопрос: какими знаниями и умениями должен обладать педагог, чтобы улучшить традиционный процесс обучения с помощью ИИ?

Володар Викторович Краевский, выдающийся методолог и создатель культурологической теории образования, обращал особое внимание на необходимость выверенности, однозначности терминологического аппарата в научном исследовании. Следуя этому требованию, рассмотрим понятие *искусственный интеллект*. Алан Тьюринг [12] в 1950 году популяризировал идею машинного интеллекта благодаря своему знаменитому тесту. Сам термин «искусственный интеллект» был сформулирован лишь в 1956 году Джоном Маккарти, который писал: «Проблема состоит в том, что пока мы не можем в целом определить, какие вычислительные процедуры мы хотим называть интеллектуальными. Мы понимаем некоторые механизмы интеллекта и не понимаем остальные. Поэтому под интеллектом в пределах этой науки понимается только вычислительная составляющая способности достигать целей в мире» [17]. Многие ученые определяют дефиницию «искусственный интеллект» согласно своим научным воззрениям: И.Р. Бегишев, З.И. Хисамова – «как когнитивно-интеллектуальная и адаптивно-автономная система, наделенная способностями к осознанно-волевому поведению, позволяющую имитировать деятельность нейронов и нейронных сетей человеческого мозга посредством обработки информации, поступающей из окружающей среды» [2, с. 25]; А.А. Паскова – «моделирование процессов человеческого интеллекта компьютерными системами» [11, с. 117]. В федеральном законе от 26.07.2026 №243-ФЗ «О поддержке разви-

тия технологий искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вступает в силу 01.09.2026 г.) «искусственный интеллект» трактуется как «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека <...> и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека или превосходящие его» [14, с. 4].

ИИ в образовании вызывает множество вопросов, беспокоящих пользователей, разработчиков, ученых всего мира. Особое внимание уделяется этичности применения ИИ в разных сферах жизнедеятельности человека, правовым принципам использования ИИ [3; 9], достоверности полученных результатов с помощью ИИ, распространению вредоносного, вводящего в заблуждение контента, границ прав на сбор и использование данных о пользователе, в том числе, на обучение ИИ, делегированию ИИ ответственности разработчика за причинение вреда пользователю [3]. В образовательной деятельности возникают вопросы, касающиеся академической этики, плагиата, автоматического прокторинга, границ использования ИИ в процессе обучения.

Вместе с тем, все более консолидированным становится позиция, согласно которой ИИ целесообразно воспринимать как инструмент для решения многих вопросов, улучшающий качество жизни человека, его мобильность, расширяющий возможности человека.

Несомненно, это касается и образования. Появляются новые условия и инструменты для повышения его качества. Особенно заметна синергия между программированием, машинным обучением, математикой, информатикой и педагогикой.

Рассмотрим технологии ИИ через призму идей выдающегося отечественного ученого, педагога-методолога В.В. Краевского, создателя культурологической теории содержания образования. Ученый акцентирует внимание на том, что «Принцип информатизации в гуманистически ориентированном обучении находится в иерархической зависимости от главного принципа – принципа гуманизации, который должен быть системообразующим, если мы не хотим потерять человека – высшую ценность, с указания на которую начинается текст нашей Конституции (статья 2). Не о человеческом факторе, способствующем или препятствующем чему-то, в ней идет речь, не о человеке как агенте (средстве) деятельности, направленной на достижение какой-то, может быть, и бесчеловечной, цели, а *о самом человеке как самоцели*» [8, с. 2]. В.В. Краевский обозначает значимость развития эмоционально-ценностного отношения в человеке, отмечая, что «политтехнология вместо политики, тренировка в технологии общения вместо взращивания гуманистически ориентированных межличностных отношений, приоритет информатизации перед гуманизацией, естественнонаучного образования – перед гуманитарным – вот лишь некоторые симптомы болезни общества, игнорирующего человеческие ценности» [7, с. 10].

В современном мире технологии ИИ становятся инструментом как развития таких ценностей, так и их регресса, поскольку нейросети – это инструмент, от правил и компетентного использования которого, зависит конечный результат. В связи с этим появляется потребность в формировании компетенций субъектов образования в использовании ИИ.

Основой ценностной ориентации образования ученый считает гуманизацию – она же главная стратегическая цель образования, развитие которой автор связывает с разработкой концепции и технологий личностно-ориентированного образования [7]. В большинстве своем гуманизация и ИИ вызывают противоречивую реакцию, поскольку ИИ – это про алгоритмы, программы, коды, а гуманизация – про человечность, уважение, принятие, ценности и т.д.

Сама образовательная практика показывает, что ИИ предоставляет новые, более широкие возможности при выборе методов и средств формирования духовно-нравственных ценностей у обучающихся. Технологии ИИ помогают создавать глубокое эмо-

циональное погружение в воспитывающие события, создать ситуации нравственного выбора. Такими инструментами могут выступать диалоговые тренажеры (использование чат-ботов) с выбором тематики, ролей; визуализация, генерация «оживших» картин, фотографий; генерация видео, изображений на основе текстовых описаний; создание сценариев воспитывающих событий, посещение музеев с ИИ-экскурсоводом и многое другое. Отметим, что для этого существует множество платформ на основе ИИ, позволяющих решать учебные, в том числе – такого рода, педагогические задачи. Приведем некоторые примеры:

- Stable Diffusion Online (преобразование текста в изображения, генерация высококачественных, фотореалистичных изображений, стиль кинематографичный);
- Midjourney (инструмент для визуализации, создания учебных материалов и развития креативности); DALL-E (создание методических материалов, визуализация, стиль цифровой);
- Flux (генерация качественных изображений, возможность работать офлайн);
- Kandinsky (генерация изображений и видео);
- Character AI (платформа для создания и общения с виртуальными персонажами, практика ролевых игр, изучение языка и т.д.).

В настоящее время научное сообщество, реагируя на звучащую критику в адрес быстро распространяющейся практики использования технологий ИИ в образовании, уделяет повышенное внимание эмоциональному интеллекту в сфере использования цифровых технологий. Сегодня некоторые ИИ могут распознать вовлеченность обучающегося по типу поведения. Исследователями отмечается повышение мотивации к обучению посредством цифровых технологий ИИ-персонажей на платформе GIGA [10].

Возможности ИИ способствует воспитанию, обучению и развитию личности посредством:

- автоматизации некоторых важных компонентов учебного процесса (контроль успеваемости и уровня знаний, отслеживание динамики обучения), индивидуальное обучение (индивидуальная траектория учебного процесса), решение рутинных задач (анализ информации) [16];
- использования довольно развитой практики генерирования текстов, изображений, презентаций на базе уже имеющихся материалов, а также конструирования инновационного продукта – программы, курса [4];
- как «вспомогательный интеллект, как ассистента-преподавателя для консультирования студентов; эксперта по анализу данных успеваемости, задолженности или прогресса студентов; как самостоятельно обучающуюся систему; как оппонента при взаимодействии с людьми на естественном языке» [15];
- «ассистентуры» при разработке учебных материалов (разработка образовательного контента, улучшение методических материалов);
- как инструмент для тренировки в образовательном процессе (виртуальные помощники) [4] и т.д.

Несмотря на потенциальные возможности цифровых технологий, ИИ является эффективным инструментом только «в руках» компетентного педагога. С целью более глубоко изучения таких вопросов: как современные студенты относятся к ИИ, где и как его применяют в обучении и существует ли потребность у студентов в развитии цифровых компетенции в области ИИ, нами был проведен опрос будущих учителей Института иностранных языков ФГБОУ ВО «Волгоградского государственного социально-педагогического университета», обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Участие в анонимном опросе приняли 93 студента 2–5 курсов очной и заочной форм обучения.

В результате опроса выяснилось, что 56% студентов относятся положительно к использованию ИИ в образовании, нейтральное отношение имеют – 43 % и лишь 1% на-



Рис. 1. Распределение ответов на вопрос о задачах использования ИИ студентами



Рис. 2. Распределение ответов будущих учителей о преимуществах использования ИИ в обучении

строен отрицательно. Представленное процентное соотношение подтверждает выводы вышеуказанных исследований о том, что в целом студенческое сообщество настроено положительно к применению ИИ в учебном процессе.

В ответе на второй из указанных выше вопросов, мы видим проявление нарастающего понимания актуальности изучения возможностей и путей использования технологий ИИ в образовании: процент студентов, регулярно использующих ИИ в учебной деятельности, достиг 58%, а доля иногда обращающихся к ИИ при работе с учебным материалом составляет 41% опрошенных.

Ответы на вопрос «Для каких учебных задач Вы чаще всего используете ИИ?» дают картину, отраженную на рисунке 1 (рис. 1).

Из данных, представленных на диаграмме видно, что студенты используют ИИ не только в целях поиска информации, но и делегируют ИИ работу по генерации идей. На



Рис. 3. Распределение ответов будущих учителей о рисках и недостатках использования ИИ в образовании

наш взгляд, тот факт, что будущие учителя готовят рефераты, курсовые работы с помощью ИИ, может свидетельствовать, что у студентов не формируются должным образом исследовательские навыки, критическое мышление, происходит «генеративный плагиат». Все это может не вызывать озабоченности в связи с задачей развития личности, ее субъектности в ситуациях жизнедеятельности.

На вопрос «Помогает ли Вам технология искусственного интеллекта в усвоении учебного материала?» опрошенные ответили следующим образом: помогает – 54 %; частично помогает – 41%; не помогает – 4%; мешает процессу изучению материала – 1%. Это показывает, что 95% будущих учителей считают, что ИИ благоприятно влияет на процесс обучения, проявляют интерес к этому.

Тема этичности применения технологий ИИ в образовании наводит на размышления 76% опрошенных, которые сомневаются, но продолжают использовать ИИ. 23% студентов не испытывают опасений по вопросу этики использования ИИ в процессе учебной деятельности и считают безопасным и полезным. Категорически против использования ИИ в образовательном процессе 1% обучающихся.

Отметим, что проблема этичности и правомерности использования ИИ рассматривается многими учеными. В издании под названием «Белая книга этики в сфере искусственного интеллекта» [3] подробно описаны вопросы, на которые важно обратить внимание. Анализируя эти вопросы, А.М. Маркусь, Р.З. Елсакова предлагают выстраивать собственный алгоритм по обучению студентов этичному использованию ИИ: обозначить критерии рейтинговой системы с использованием ИИ и без него; обсудить вопросы этики ИИ, в том числе, относительно определенного задания; провести рефлексию [9]. Мнения студентов по поводу преимуществ ИИ отражены на рисунке 2 (рис. 2 на с. 31).

Оценка студентами потенциальных негативных последствий использования ИИ в учебной деятельности представлена на рисунке 3 (рис. 3).

Большинство респондентов (55%) высказали мнение о том, что ИИ не заменит традиционные методы обучения, а выступает только как вспомогательный инструмент,



Рис. 4. Распределение ответов респондентов о качествах педагога, которые не сможет заменить ИИ

43% студентов предположили, что в некоторых аспектах ИИ повлияет на реализацию процесса обучения и 3% опрошиваемых предположили, что в будущем ИИ кардинально поменяет методику обучения.

Анализ данных указывает, что у 45% будущих учителей существует потребность в повышении квалификации в области ИИ, поскольку они считают это важным этапом в профессиональном становлении, 55% готовы повысить свои навыки в сфере ИИ, если этого потребует работодатель. Более того, 40% студентов поддерживают изучение ИИ в рамках основной образовательной программы вуза.

Что касается контроля знаний с помощью ИИ, в ходе опроса было выявлено, что 46% респондентов относятся к этому нейтрально, 48% настроены отрицательно, из них 10% категорически против и 7% студентов относятся к делегированию контроля ИИ положительно.

Анализируя ответы, касающиеся востребованности профессии учителя в контексте нарастающего использования технологий ИИ в образовании, проявляются полярные мнения: прогноз на сужение трудовых функций учителя отмечают 37% опрошиваемых; актуальность профессии учителя и необходимость в развитии новых компетенций подчеркивают 36% респондентов, 27% уверены в том, что нейросети не повлияют на значимость профессии учителя.

Кроме того, будущие учителя сходятся во мнении, что ИИ не заменит важнейших личностных качеств учителя (рис. 4).

Из результатов опроса будущих учителей мы видим, что значимость личных качеств педагога остается неизменной в цифровом мире. Здесь считаем необходимым обратиться к трудам В.В. Краевского, где ученый отмечает: «человеческий капитал вместе с капиталами других типов педагогам надо бы оставить экономике, производству, статистике. Человека же взять себе, – пишет В.В. Краевский. – Не просто знать человека, но и быть им, и учить тому же своих подопечных – в этом его профессиональная и персональная обязанность, залог его достоинства и авторитета» [8, с. 4].

Подводя итог анализу опроса, отмечаем, что большинство студентов позитивно относятся к использованию ИИ в учебной деятельности, считая, что современные технологии позволяют значительно экономить время студентов, позволяют работать с большим объемом информации и персонализировать процесс обучения. Будущие учителя

используют ИИ при поиске информации, генерации идей, переводов текстов, создания презентаций и написания работ. Студенты нацелены на повышение квалификации в области ИИ, осознавая, что цифровые технологии являются инструментом и выполняют второстепенную роль в профессиональной деятельности учителя.

Таким образом, ИИ значительно трансформирует образовательный процесс, и поскольку ИИ – это инструмент в руках педагога, мы акцентируем внимание на том, что при эффективном, этичном использовании цифровых, генеративных технологий педагог может улучшить качество образования, обладая определенными знаниями и умениями: работать с генеративными моделями (ChatGPT, Claude, Midjourney и т.д.); непрерывно повышать квалификацию в области ИИ; умением создавать промты; генерировать контент (изображения, фильмы, музыку, презентации, дидактический материал и т.д.); создавать с помощью ИИ игры, тесты, квизы, викторины и т.д.); обладать знаниями в области кибербезопасности и медиаграмотности.

Изучение потенциала возможностей ИИ в образовательной деятельности приводит нас к гуманистической педагогике В.В. Краевского. Коренные изменения в технологиях современного образования актуализируют наше внимание к «очеловечиванию» педагогического процесса: «Очеловечивание образования и есть главный антропологический аспект всего, что должны делать педагоги, заслуживающие своего звания» [8, с. 3].

Список литературы

1. Аналитический центр ВЦИОМ представляет результаты исследования о восприятии россиянами искусственного интеллекта. [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ehnika-iskusstvennogo-intellekta-ii> (дата обращения: 27.07.2026).
2. Бегишев И.Р., Хисамова З.И. Искусственный интеллект и уголовный закон. М., 2022.
3. Белая книга этики в сфере искусственного интеллекта / под ред. А.В. Незнамова. М., 2024.
4. Вариясова Е.В., Грамма Д.В. Искусственный интеллект как инструмент оптимизации в профессиональной подготовке преподавателей иностранного языка в вузе // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26. №3. С. 24–31.
5. ИИ в образовании: как преодолеть соблазн готовых решений. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/news/edu/1038459152.html> (дата обращения: 27.07.2026).
6. Калинина С.Д. Проблемы обоснования и реализации принципа информатизации образования // Методология педагогики в контексте современного научного знания: сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения российского ученого-педагога, академика В.В. Краевского, Москва, 22 сентября 2016 года / под редакцией А.А. Мамченко. М., 2016. С. 175–182.
7. Краевский В.В. Педагогика в ряду наук о человеке // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. №1(14). С. 3–10.
8. Краевский В.В. «Человеческий фактор» в жизни и в педагогике // Педагогика. 2006. №3. С. 92–101.
9. Маркус А.М., Елсакова Р.З. Подходы к регулированию этических вопросов использования искусственного интеллекта в образовательном процессе вуза // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2025. Т. 17. №3(68). С. 104–115.
10. Кубатин Н.В., Носкова Т.Н. ИИ-персонажи как инструмент повышения мотивации школьников к изучению цифровых технологий // Методика преподавания в современной школе: актуальные проблемы и инновационные решения: материалы III Российско-узбекской научно-практической конференции, Ташкент, 31 октября – 1 ноября 2025 года. СПб., 2025. С. 235–240.
11. Паскова А.А. Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. №3/42. С. 117–118.
12. Тьюринг А. Вычислительные машины и интеллект // Разум, новый. 1950. Т. 59. №236. С. 433–460.
13. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 г. №490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 27.07.2026).

14. Федеральный закон от 26.07.2026 №243-ФЗ «О поддержке развития технологий искусственного интеллекта в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202607260003> (дата обращения: 27.07.2026).
15. Широколобова А.Г. Искусственный интеллект как инструмент оптимизации работы преподавателя высшей школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. №2. С. 138–145.
16. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьева С.А. Искусственный интеллект в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-4. С. 288–290.
17. Mc Carthy J. What is Artificial Intelligence? Computer Science Department. 2007. [Electronic resource]. URL: <http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/whatisai.html> (date of request: 27.07.2026).

* * *

1. Analiticheskij centr VCIOM predstavlyayet rezul'taty issledovaniya o vospriyatii rossiyanami iskusstvennogo intellekta. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ehitika-iskusstvennogo-intellekta-ii> (data obrashcheniya: 27.07.2026).
2. Begishev I.R., Hisamova Z.I. Iskusstvennyj intellekt i ugovolnyj zakon. M., 2022.
3. Belaya kniga etiki v sfere iskusstvennogo intellekta / pod red. A.V. Neznamova. M., 2024.
4. Variyasova E.V., Gramma D.V. Iskusstvennyj intellekt kak instrument optimizacii v professional'noj podgotovke prepodavatelej inostrannogo yazyka v vuze // Severnyj region: nauka, obrazovanie, kul'tura. 2025. T. 26. №3. S. 24–31.
5. II v obrazovanii: kak preodolet' soblazn gotovyh reshenij. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.hse.ru/news/edu/1038459152.html> (data obrashcheniya: 27.07.2026).
6. Kalinina S.D. Problemy obosnovaniya i realizacii principa informatizacii obrazovaniya // Metodologiya pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya: sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii, posvyashchyonnoj 90-letiyu so dnya rozhdeniya rossijskogo uchenogo-pedagoga, akademika V.V. Kraevskogo, Moskva, 22 sentyabrya 2016 goda / pod redakciej A.A. Mamchenko. M., 2016. S. 175–182.
7. Kraevskij V.V. Pedagogika v ryadu nauk o cheloveke // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2006. №1(14). S. 3–10.
8. Kraevskij V.V. «Chelovecheskij faktor» v zhizni i v pedagogike // Pedagogika. 2006. №3. S. 92–101.
9. Markus' A.M., Elsakova R.Z. Podhody k regulirovaniyu eticheskikh voprosov ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom processe vuza // Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt. 2025. T. 17. №3(68). S. 104–115.
10. Kubatin N.V., Noskova T.N. II-personazhi kak instrument povysheniya motivacii shkol'nikov k izucheniyu cifrovych tehnologij // Metodika prepodavaniya v sovremennoj shkole: aktual'nye problemy i innovacionnye resheniya: materialy III Rossijsko-uzbekskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Tashkent, 31 oktyabrya – 1 noyabrya 2025 goda. SPb., 2025. S. 235–240.
11. Paskova A.A. Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v personalizacii elektronnoho obucheniya // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. 2019. №3/42. S. 117–118.
12. T'yuring A. Vychislitel'nye mashiny i intellekt // Razum, novyj. 1950. T. 59. №236. S. 433–460.
13. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 10.10.2019 g. №490 «O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (data obrashcheniya: 27.07.2026).
14. Federal'nyj zakon ot 26.07.2026 №243-FZ «O podderzhke razvitiya tekhnologij iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202607260003> (data obrashcheniya: 27.07.2026).
15. Shirokolobova A.G. Iskusstvennyj intellekt kak instrument optimizacii raboty prepodavatelya vysshej shkoly // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2024. T. 9. №2. S. 138–145.
16. Shobonov N.A., Bulaeva M.N., Zinov'eva S.A. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. №79-4. S. 288–290.

Considering the issue of using the technologies of artificial intelligence in education

The technologies of artificial intelligence through the prism of the ideas of V.V. Kraevsky are considered. The results of the survey of future teachers, considering the issue of using the artificial intelligence in education, are presented and analyzed. It is emphasized what competencies an educator must possess to improve the traditional process of education with the help of artificial intelligence.

Keywords: *artificial intelligence, artificial intelligence in education, technologies of artificial intelligence, neural networks, V.V. Kraevsky.*

(Статья поступила в редакцию 11.08.2026)

Л.И. СТОЛЯРЧУК
Волгоград

**КАКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГЕНДЕРНАЯ ТЕОРИЯ НУЖНА СОВРЕМЕННОМУ
РОССИЙСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ?**

Обосновывается важность и своевременность переосмысления ведущих идей и теоретических положений педагогической гендерной теории в образовании в связи с вызовами времени, непростой международной обстановкой, а также искаженной «вредоносной» информацией западных политиков и СМИ о «множестве гендеров». Описаны идеи и теоретические положения, выявленные в течение десятилетий известными, признанными в педагогической науке отечественными учеными. Дано авторское понимание теоретических положений исследуемого гендерного подхода на основе методологии целостного подхода, успешно разрабатываемого Волгоградской научной школой, перспективного для современного образования и общества будущего.

Ключевые слова: *педагогическая гендерная теория; различные методологии в понятиях «пол» и «гендер»; заблуждения, обусловленные гендерными стереотипами; умышленное «вредоносное» искажение положений гендерной теории; вымыслы о «множестве гендеров»; методология целостного подхода; перспектива педагогической гендерной теории в современном российском образовании.*

В современной социально-политической ситуации гендерная теория в различных науках, в том числе и в педагогике, оказалась весьма уязвимой в связи с вызовами времени, непростой международной обстановкой в современном мире, потребовавшей особой бдительности в понимании ценностей российского общества. В Указе Президен-

та Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» отмечается важность «укрепления государственного, культурно-ценностного суверенитета», основываясь «на традиционных российских духовно-нравственных ценностях и принципах патриотизма, приоритета человека, социальной справедливости и равенства возможностей» [14]. Теоретическое поле отечественных педагогических гендерных исследований включает активное исследование идей приоритета человека, социальной справедливости и равенства возможностей. Однако в настоящее время актуализируется переосмысление ключевых, базовых положений педагогической гендерной теории, их тщательная, дополнительная рефлексия нацеленности идей на развитие безопасности Российского государства как важнейшей стратегической задачи в новом социально-политическом контексте.

Проблема исследования заключается в недостаточной теоретической рефлексии значимости отечественной педагогической гендерной теории, ее социальной сущности в конфликтном политическом дискурсе, никогда не принимавшей всерьез «псевдонаучные идеи» западных средств массовой информации.

Цель данного исследования – теоретический анализ тщательно выверенных многолетних наработок положений гендерной теории в отечественной социологической, психологической и педагогической науках, не «зараженных» западными ценностями и образом жизни, а основанных на традиционных российских духовно-нравственных ценностях, базирующихся на анализе социально-психологической и педагогической реальности гендерных отношений в российском обществе и российской системе образования.

Задачи исследования: 1) уточнение предназначения понятий «пол» и «гендер» и их применение западными политиками и средствами массовой информации, дискредитировавшими гендерную теорию в США и западных странах, придав ей образ «лженауки»; 2) анализ значимых отечественных гендерных исследований в социологии, социальной психологии, педагогике, базирующихся на российских духовно-нравственных ценностях, ориентированных на поиск и совершенствование способов противостояния западной пропаганде и западному образу жизни; 3) анализ научной, организационной и методической деятельности Волгоградского «Центра гендерных исследований в образовании» при ВНОЦ РАО ВГСПУ, развивающего отечественную гендерную теорию, успешно реализуемую в практике современного образования; 4) авторское определение ее основных положений.

Особую значимость сегодня приобретает теоретическая рефлексия значимости отечественной педагогической гендерной теории, ее социальной сущности в конфликтном политическом дискурсе, переосмысление перспектив развития современного гендерного образования и воспитания с доминирующей задачей воспитания будущих поколений как конкурентно способных специалистов и ответственных граждан, понимающих ценности российского общества и умеющих их защитить в сложившихся обстоятельствах политических международных конфликтов. Несмотря на то, что россияне не принимают всерьез «псевдонаучные идеи» о «гендерах» западных средств массовой информации, такая информация до молодежи доходит, хотя в целом и вызывает отторжение. Однако для того чтобы отечественная педагогическая гендерная теория, основанная на российских духовно-нравственных ценностях, в сложившихся обстоятельствах политических международных конфликтов и активной западной пропаганды могла стать достойным теоретическим ориентиром для системы образования и современной образовательной практики, важно обращение к авторитетным теоретическим многолетним наработкам в отечественной социологической, психологической и педагогической науках и их популяризации, обращению внимания на их ценность и значимость для российской теории и образовательной практики.

Остановимся на сути и предназначении понятия «гендер» – «социального пола» человека (отвечающего не за его биологическую, физиологическую природу, а социально-педагогическую ориентацию на свободный выбор профессии, «социальное служение» независимо от признака пола), которому очень не повезло, т.к. западным политикам этот термин «приглянулся», показался «модным» и был использован в качестве «рабочего инструмента» реализации своих политических замыслов, которые были замаскированы под гендерную теорию. Так, в связи с политически ангажированными идеями она действительно приобрела черты «лженауки» в США и западных странах, как справедливо отметил Президент РФ В.В. Путин на совещании 28 ноября 2023 г. на заседании Всемирного русского народного собора во вступительной речи и других публичных выступлениях [1].

Активные политики в США без каких-либо научных обоснований, «прикрывшись» как бы гендерной теорией, развернули политические дискуссии о правах сексуальных меньшинств, «вольнo» применив термин «гендер» (социальный пол) к биологии, физиологии пола, исказив социальный смысл, предназначение, «подтянув за уши» мнение научного сообщества об избыточности психиатрической и психологической экспертизы для принятия решения о смене пола как взрослыми, так и подростками, хотя достаточных научных доказательств для этого не было. Научно необоснованные призывы к тотальной деконструкции «пола», который им просто «захотелось» назвать «гендером». Хотя на самом деле исследователи гендерной теории в различных науках (социологии, психологии), напротив, настойчиво заявляли о выявленных психических отклонениях от нормы у повзрослевших детей, воспитанных в семьях родителей гомосексуалистов, отличающихся попытками суицида из-за проблем сексуальной самоидентификации [17]. Также подчеркивали, что дети, которые сомневаются, какого они пола, в какой туалеты им идти – для девочек и мальчиков, нуждаются в оказании помощи по преодолению расстройства гендерной идентичности (РГИ), поскольку нормальное развитие ребенка дошкольного возраста требует понимания им необратимости пола до поступления в школу, а непонимание таких вопросов требует помощи от медицины, психотерапии, психологии или специалистов других областей знаний, занимающихся коррекцией [16].

Несмотря на активные возражения ученых всего мира, Европейская комиссия пытается внедрить опасную для общества политическую стратегию «гендерного мейнстриминга» под видом «достижения гендерного равенства» [15], которая по сути не имеет ничего общего с научными положениями гендерной теории. Отрицаются врожденные естественные различия между мужчинами и женщинами, морально-нравственные нормы поведения, семьи с разнополыми родителями. Признаются однополые браки, которые в научной психологии считаются психическим отклонением от нормы, однако западными политиками выдаются за норму, которую они пытаются легализовать на официальном уровне, не взирая на протесты ученых. Научные данные доктора социологии, профессора Техасского университета в Остине (США) Марка Регнеруса, опубликованные в 2012 г. в авторитетном журнале «Social Science Research», полностью опровергающие псевдонаучные идеи и суждения западных политиков [17], подверглись мощным нападкам со стороны гомосексуалистов и их сторонников. Они в ходе агрессивной информационной кампании голословно обвинили Марка Регнеруса, объявив его автором дискриминационного исследования. Научные обоснования ученых из различных областей наук и стран (К. Беккер, L. Rapaport и др.) о вредоносности суждений западных политиков для человека, в том числе и их мимикрировании в гендерную теорию, не были приняты к сведению и продолжали продвигаться и лоббироваться вместе с бизнес-магнатами от медицины, поскольку их экономические и политические интересы совпали. Для человека, его жизни и здоровья, напротив, они предлагают антигуман-

ные цели – «уничтожение семьи, уменьшение рождаемости, разрушение традиционного кода человечества» [15].

Так «без вины виноватая» гендерная теория, ее ведущий термин «гендер» (социальный пол) «пострадали» в западных странах из-за «прихоти» западных политиков и крупных магнатов от медицины, сделавших ее мишенью для нападок общественности, как якобы инициатора трансформации прежних стандартов биологической и физиологической «нормы» пола, но названные аспекты никогда не входили в ее исследовательское поле и противоречили психологическим и психиатрическим данным исследований. Гендерная теория на самом деле и ее научные наработки касались всегда только социальных аспектов, но не биологических и не физиологических. Активное введение в научный оборот понятия «гендер» (психолог Роберт Столлер, 1991) как раз и было обусловлено необходимостью отделить, «развести» биологический и физиологический аспект пола человека от социального (пола), гендера.

В России накоплено огромное количество беспристрастных и методологически выверенных гендерных исследований в социологии, социальной психологии, педагогике [4; 5; 7; 8; 12; 13], посвященных изучению непосредственно социальной составляющей пола, в том числе актуальным вопросам: переоценке духовных ценностей женщин и мужчин в периоды социальных трансформаций; поиску и совершенствованию способов противостояния западной пропаганде и западному образу жизни.

Одним из наиболее авторитетных представителей гендерной теории в социологии является Галина Георгиевна Силасте, заслуженный деятель науки России, доктор философских наук, профессор, основатель (1966) и бессменный руководитель кафедры социологии Финансового университета при Правительстве РФ. Имеет множество наград и регалий. Наиболее ее известный труд «Гендерная социология и российская реальность» (монография), представляющая собой онтологию российской реальности в гендерном измерении. Монография раскрывает становление и развитие отечественной гендерной социологии и ее практическое применение в российской действительности. В ней освещаются наряду с гендерной теорией результаты общественного мнения по гендерным отношениям в рыночной экономике, вопросы модернизации российского образования в гендерном сечении, проблем семьи в условиях кризисного социума, духовного мира и ценностных ориентаций гендерных общностей (мужской и женской) в социальной деятельности. Придается важное значение созидательному началу в отношении семей к российской государственности: «национальное единство, сохранение и развитие русской культуры, взаимопомощь и сотрудничество, стремление не к западным, а к национальным русским ценностям» [12, с. 517].

Известными исследователями гендерной теории в социологии рассматриваются различные социальные аспекты пола, важные для развития российского общества и современной гендерной теории: О. Здравомыслова (Национальные и транснациональные гендерные стратегии), Е. Здравомыслова, А. Темкина (Российский гендерный порядок: социологический подход), И.С. Кон (Мальчик – отец мужчины), Л.В. Сажина (Динамика современных гендерных культур: на примере российского и западного социумов), И. Тартаковская (Социология пола и семьи), З.А. Хоткина (Гендерная панорама современной России) и др. Во всех исследованиях гендерной социологии представлены многолетние результаты многочисленных опросов россиян в различные периоды, анализ разных менталитетов российских и западных ценностей, их приверженность к национальным российским духовно-нравственным ценностям.

Исследователи гендерной теории в социальной психологии (Д.В. Воронцов, И.С. Клецина, Н.К. Радина, Н.Б. Шмелева и др.) помогают понять опыт женщин и мужчин с точки зрения их гендерных ролей: в семье – современного материнства и «вовлеченного» отцовства; пути привлечения девушек к профессиям сфер STEM (STEM – наука, технологии, инженерия и математика), возможности преодоления гендерных стере-

отипов о «неженской профессии» и достичь профессионального развития; влияния социальных ролей на здоровье и смертность мужчин; объяснительные и прогностические схемы для успешной социализации мужчин и женщин в современном обществе; специфики тендерных отношений (типов гендерных характеристик и моделей взаимодействия), проявляющихся на разных уровнях социальной реальности и на уровне отдельной личности; достижение психологической адаптированности и социально-психологического благополучия без трансформации биологического тела (не изменяя физиологических пол) и др., а придавая значимость социальной призме изучения, национальной, духовно-нравственной составляющей развития личности обоего пола, преодолению социальных гендерных проблем.

Развитию *гендерной теории в педагогике* (Н.Ю. Ерофеева, Е.Н. Каменская, О.И. Ключко, О.А. Константинова, С.Л. Рыков, Н.А. Сухорукова, Л.И. Столярчук, И.В. Талина, Л.П. Шустова, Л.В. Штылева и др.) способствовало обновление содержания образования, позволившее выделить самостоятельную область научного знания в современной педагогической науке, изучающей особенности воспитания и обучения дошкольников, школьников, обучающихся СПО, студентов вузов и взрослых – обучающихся, разного пола. Активное развитие гендерной теории в педагогике, ее апробация перед научным сообществом и реализация в образовательных учреждениях в содержание непрерывного педагогического образования начались во второй половине 90-х гг. XX в. К концу 2001 г. общее количество кандидатских и докторских диссертаций превышало уже 80 (из них 73 кандидатских, 7 – докторских) [8, с. 18].

В ряде городов были созданы Центры гендерных исследований (ЦГИ), многие из них работают и по настоящее время. Они сыграли важную роль в развитии педагогической гендерной теории. Последние 30 лет Центры успешно интегрируют гендерный подход в российское образование: в Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена, затем, в Санкт-Петербургском государственном университете (научная школа И.С. Клециной); Ивановском государственном университете (О.А. Хасбулатова, О.М. Шнырова, Т.Б. Рябова и др.); в Московском городском педагогическом университете (О.И. Ключко, А.А. Чекалина); в Удмуртском государственном университете (научная школа Н.Ю. Ерофеевой); в Томском государственном университете (Е.Б. Хитрук); в Приволжском исследовательском медицинском университете, Нижний Новгород (научная школа Л.Э. Семеновой); в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (научная школа Л.И. Столярчук).

Волгоградский «Центр гендерных исследований в образовании» работает сегодня при ВНОЦ РАО ВГСПУ и продолжает развитие педагогической гендерной теории. Миссия Центра заключается в объединении усилий исследователей по решению задач научной разработки различных аспектов педагогической гендерной теории в образовании, научно-методическое, организационно-педагогическое и технологическое обеспечение реализации гендерного подхода в системе непрерывного педагогического образования Волгоградской области. При обновлении педагогической гендерной теории в соответствии с меняющейся социальной реальностью общества и образования, предпринимаются попытки сохранить конструктивный потенциал педагогической гендерной теории как аналитического инструмента для изучения гендерных проблем в образовании, в то же время максимально приблизить ее к наследию российской педагогики, традициям Волгоградской научной школы целостного процесса, которая успешно развивается в российской педагогике и создает условия для развития педагогической гендерной теории, поддерживая новые исследования, преодолевая конфликты политического толка, отвечая на вызовы времени, укрепляя ценности российского общества.

На заседаниях «Центра гендерных исследований в образовании» при ВНОЦ РАО ВГСПУ обсуждаются результаты исследований на материалах кандидатских, магистерских диссертаций и выпускных квалификационных работ (ВКР), в том числе по гендер-

ной проблематике, направленные на развитие педагогической гендерной теории в образовании. Под научным руководством руководителя Центра, профессора, доктора педагогических наук Л.И. Столярчук защищено 18 кандидатских диссертаций, 10 из которых по гендерной проблематике.

Наиболее значительные из них за последние 10 лет: исследование кандидата педагогических наук В.Я. Семенова «Формирование интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода». В исследовании «впервые сформулировано определение интереса к классической музыке у подростков как образовательного результата обучения в школе, раскрыты возможности гендерного подхода в процессе формирования интереса к классической музыке в общеобразовательной школе; разработанные модель и технология позволили обеспечить формирование исследуемого личностного качества от любопытства к популярным фрагментам классической музыки (звучащим в рекламе, кино, компьютерных играх, спортивных соревнованиях) к любознательности (истории создания классических произведений, фрагментам которых стали популярными; биографиям композиторов, создавших классические музыкальные шедевры), к устойчивому интересу (самостоятельный поиск классических музыкальных произведений с актуальными для подростков темами: девочки занимались анализом классической музыки, который им изначально давался с трудом, а мальчики развивали эмоциональное восприятие, менее развитое, чем у девочек)» [10, с. 14]. Разработанная в ходе исследования В.Я. Семеновым «Технология формирования интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода в общеобразовательной школе», состоящая из трех модулей, включала «дифференциацию обучающихся по признаку пола на уроках музыки, которая позволяла учитывать музыкальные увлечения мальчиков и девочек современными эстрадными направлениями. Поиск схожих средств музыкальной выразительности и элементов музыкального содержания способствовал формированию толерантного, уважительного отношения к музыкальным предпочтениям «другой» группы, т.е. у мальчиков – к романтической музыке (предпочтительной для девочек), а у девочек – к более энергичной («уважаемой» мальчиками), проводились совместные уроки музыки, на которых помимо современных обработок звучали и оригинальные образцы классической музыки. Использование интерактивных методов, предполагающих личное участие подростков в процессе обработки классической музыки, позволило педагогу установить доверительный контакт с ними, сформировать устойчивый интерес к классической музыке, способствовать их духовному самообогащению и взаимообогащению, что проявлялось в уважительном отношении к предпочтениям другой группы и к классической музыке в целом. Средства: «микс-метод», заключающийся в сравнении оригинального и современного звучания классической музыки; «ремикс-метод», предполагающий варианты обработки произведений классической музыки с помощью синтезатора; музыкальный «батл»; СС-метод, благодаря которому происходил обмен музыкой в социальных сетях. От модуля к модулю последовательно происходило изменение уровней проявления интереса к классической музыке у подростков (мальчиков и девочек) от любопытства к любознательности и устойчивому интересу [10, с. 12–13].

В исследовании кандидата педагогических наук Т.М. Ивановой «Воспитание ценностного отношения девушек к материнству в России во второй половине XIX – начале XX в.» впервые «выявлены основные тенденции (традиционная, радикальная и демократическая) с приоритетом личностных установок матери на семейные ценности, социальной активности женщины-матери или единства семейных и социальных ценностей для женщины-матери. Расширены представления о сущности воспитания ценностного отношения девушки к материнству в России исследуемого периода, а также конкретизированы педагогические установки, содержание и формы организации такого воспитания. Проведенные исторические параллели позволили уточнить и дополнить представ-

ления об исторических и социокультурных детерминантах, обусловивших возможность отражения идей педагогов указанного периода в современных воззрениях и практиках гендерного воспитания» [2, с. 12]. В работе также показано, что проведенный «ретроспективный анализ позволяет утверждать, что модели женского образования, разработанные в России во второй половине XIX – начале XX в. в рамках традиционной, радикальной и демократической тенденций в области воспитания ценностного отношения девушки к материнству, в определенной степени развивались и использовались в последующие периоды развития отечественной педагогики. Они имеют эвристическое значение для современной теории и практики гендерного образования» [2, с. 11].

В исследовании кандидата педагогических наук Н.В. Самойловой «Формирование предпрофессиональной готовности старшеклассников к художественно-творческим профессиям» методологическую основу исследования составили «положения целостного подхода о моделировании педагогического процесса, идеи культурологического подхода о ценностях художественного творчества и мировой культуры и их значении в творческом саморазвитии и самосовершенствовании личности и положения гендерного подхода об универсальности современных профессий, ориентации при их выборе не на половые признаки, а на индивидуальные способности личности, с опорой на которые разрабатывалось содержание системы педагогических средств формирования предпрофессиональной готовности старшеклассников к художественно-творческим профессиям, способствующее устранению у них гендерных стереотипов при выборе профессии» [9, с. 7–8]. Вклад Н.В. Самойловой в педагогическую гендерную теорию состоит в научно обоснованной технологической разработке, имеющей существенное значение для системы образования, поскольку в исследовании «расширены научные представления о целостной системе педагогических средств формирования предпрофессиональной готовности старшеклассников к художественно-творческим профессиям за счет выделения системообразующего, ведущих и дополнительных средств в логике целостного процесса ее становления; педагогических ситуаций, творческих проектов» впервые применившей положения педагогической гендерной теории, направленной на снижение влияния «гендерных стереотипов при выборе современных профессий, которые становятся не женскими, не мужскими, а универсальными и должны ориентировать выбор старшеклассников не по половым признакам, а исходя из индивидуальных способностей личности, что обеспечивает качественные изменения результатов предпрофессиональной подготовки» [9, с. 7–8].

Реализация идей отечественной педагогической гендерной теории осуществляется в практике образовательного процесса ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» при организации гендерных курсов по выбору: «Воспитание обучающихся на основе гендерного подхода», магистратура, ОФО; «Гендерный подход в обучении и воспитании школьников», магистратура, ЗФО; «Гендерный подход в образовании», бакалавриат, на учебных занятиях в вузе. Интересны и примечательны высказывания самих студентов, магистрантов после первой лекции: «Как хорошо, что Вы говорите нам о российских государственных ценностях, нормальных мужчинах и женщинах, которые ценятся в современной России, а не о «множестве гендеров», как в западных странах!»; «Очень понравилась лекция. Рады, что в курсе идет речь о традиционной семье, а то мы опасались, что будете говорить об однополых браках, а не современных российских женщинах и мужчинах, матерях и отцах!» После практического занятия: «Я и не знала, что у меня есть такие устойчивые гендерные стереотипы, которые ограничивают мои возможности в личной жизни, семье, на работе!» Студенты выполняют задания по выявлению гендерных стереотипов и саморефлексии их, прежде всего у себя, с помощью тренингов развития гендерной толерантности, инициирования эгалитарного общения, моделирование ситуаций равноценного гендер-

ного взаимодействия с однокурсниками, педагогами и своими учениками в общеобразовательных учреждениях города Волгограда (МОУ лицеи №2, 9; гимназия №13; СШ №128) в сотрудничестве с ВГСПУ в ходе педагогических практик, где студенты апробируют полученные гендерные знания и умения, дополняя их соответствующим опытом.

Для методического обеспечения гендерных курсов и учебных и производственных практик студентов в школах в онлайн- и офлайн-форматах (традиционного обучения) в качестве основной литературы разработано учебное пособие «Гендерный подход в образовании» (Л.И. Столярчук, В.Я. Семенов, 20019). В качестве дополнительной литературы – монография «Воспитание в социокультурных структурах прошлого, настоящего и будущего» (С.Г. Новиков, Л.И. Столярчук, И.С. Бессарабова, 2023). Содержания образовательных программ гендерной направленности, их методическое обеспечение и задания для студентов постоянно обновляются, применяются дополнительно видеофрагменты педагогического опыта учителей и воспитателей по организации проектирования с учащимися, осуществляется обмен информацией со студентами в МАХ; даются задания студентам, которые ими выполняются и присылаются преподавателю по электронной почте на проверку; студенты презентуют свои гендерные проекты на занятиях.

Положения отечественной педагогической гендерной теории нашли возможность развития в грантовой деятельности, когда наш Проект был поддержан РФФИ и Волгоградской области (проект №19-413-340005р_а). (Исполнители доценты кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин Л.И. Алешина, С.Ю. Федосеева, профессор Л.И. Столярчук и доцент кафедры педагогики К.Ю. Грачев). В качестве методологической основы исследования применялся традиционный ориентир для Волгоградской научной школы – целостный подход, а также были применены *гендерный* и *междисциплинарный подходы*, которые позволили синтезировать ранее известные знания различных наук (физиологии, медицины, демографии, философии, культурологии, психологии, педагогики) и получить новое научное знание для системы образования, решения социальных проблем здоровья по проблеме «Психолого-педагогическое сопровождение формирования репродуктивной культуры как основы психического здоровья учащейся молодежи Волгоградской области». В ходе исследования было выявлено, что, несмотря на мозаичность национальной палитры, сложились многовековые традиции совместного проживания, взаимоуважения и толерантности, благодаря чему создаются смешанные многонациональные семьи. В мире происходят трансформации в гендерных отношениях в семье, подвергаются пересмотру традиционные мужские и женские нормы поведения, однако в многонациональном российском менталитете Волгоградской области проявляется их устойчивость. Были выявлены следующие стратегии семейных взаимоотношений в регионе: традиционная (главенствующая роль в семье принадлежит мужчине), неотрадиционная (традиционные отношения с элементами равноправия) и эгалитарная (равноправные, равноценные отношения между мужчиной и женщиной), особенности которых были учтены при организации процесса психолого-педагогического сопровождения формирования репродуктивной культуры как основы психического здоровья в образовательных организациях Волгоградской области.

Деятельность «Центра гендерных исследований в образовании» при ВНОЦ РАО ВГСПУ (по развитию теоретико-методологических основ гендерного образования; развитию междисциплинарных исследований, разработке научно-методического инструментария, обобщению опыта организации инновационной деятельности по реализации гендерного подхода в образовательных учреждениях Волгограда и области, его научное осмысление, описание и внедрение) направлена на развитие педагогической гендерной теории в образовании.

К основным положениям педагогической гендерной теории, которая сегодня востребована современным российским образованием, относятся:

- идеи целостности в образовании Волгоградской научной школы (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.) [3; 11], которые понимаются через призму равных прав человека в воспитании в контексте социальной сущности гендерной теории как «внутреннее единство личности» (В.С. Ильин) [3] воспитанников обоего пола в системе образования, относятся к философскому уровню методологии данного исследования;

- положения о традиционных российских духовно-нравственных ценностях, принципах патриотизма, приоритета человека, социальной справедливости и равенства возможностей мужчин и женщин в отечественной социологической, психологической и педагогической науках, основанные на анализе реальности гендерных отношений в российском обществе и российской системе образования, ориентированы на воспитание конкурентно способных специалистов и ответственных граждан обоего пола, понимающих ценности российского общества и умеющих их защитить в конфликтном политическом дискурсе, относятся к общенаучному уровню методологии исследования;

- концептуализация содержания гендерного воспитания целостного свойства личности современных мужчины / женщины с учетом трансформации социальных отношений, в том числе и гендерных, открывает новые социальные возможности; не отрицая анатомо-физиологических различий мужчины и женщины, предполагается расширение социального диапазона личностных свойств; традиционная «мужественность» (сильный, смелый, ответственный) дополняется качествами (внимательностью, чуткостью и заботливостью), традиционная «женственность» (доброта, мягкость и понимание) дополняется (целеустремленностью, организованностью и самостоятельностью); интеграция новых личностных свойств и овладение новыми профессиями образует новые интегральные свойства – «универсальные» качества, овладение «универсальными» профессиями, не ограниченными традиционно «женскими» и «мужскими», востребованными в современном обществе, семье, профессиях, выбираемых исходя не из признака пола, а в соответствие с индивидуальными особенностями, интересами и способностями обучающихся, образуя «целостность более высокого уровня» [3] – конкретно-научный уровень исследуемой методологии;

- преобразование действительности осуществляется в образовательной практике, опирающейся на педагогическую гендерную (социальную) теорию (а не биологическую, не физиологическую), базовые идеи целостности в образовании, создают условия для разработки новых гендерных технологий в образовании применительно к любым типам и видам образовательных учреждений, устраняющих или минимизирующих влияние гендерных стереотипов в музыкальных предпочтениях (В.Я Семенов), выборе художественно-творческих профессий (Н.В. Самойлова), воспитании ценностного отношения девушек к материнству (Т.М. Иванова), овладении кредо «Я-педагог» будущим учителем-мужчиной, успешно преодолевшим кризис не «мужской» профессии (О.К. Агбария) и др. – технологический уровень методологического знания педагогической гендерной теории.

Таким образом, теоретический анализ многолетних наработок положений гендерной теории в отечественной социологической, психологической и педагогической науках показал, что они не «заражены» западными ценностями и образом жизни, а основаны на традиционных российских духовно-нравственных ценностях, анализе социально-психологической и педагогической реальности гендерных отношений в российском обществе и российской системе образования.

Педагогическая гендерная теория, которая сегодня востребована современным российским образованием и представляет собой один из авторских вариантов, базируется на методологических позициях целостности в образовании, разрабатываемых Волгоградской научной педагогической школой в контексте социальной сущности [13], равных прав и возможностей мужчины и женщины в образовании. Основывается педагоги-

ческая гендерная теория на российских духовно-нравственных ценностях и анализе реальности гендерных отношений в российском обществе и российской системе образования. Концептуализация содержания гендерного воспитания и разработка соответствующих технологий предполагают не устранение традиционных качеств «мужественности» и «женственности», а расширение их спектра за счет добавления «универсальных» качеств, соответствующих индивидуальным особенностям, их интересам, способностям, и овладение «универсальными» профессиями, не ограниченными только традиционно «женскими» и «мужскими», для преодоления разрыва между гендерно трансформирующейся социальной и образовательной реальностью.

Список литературы

1. Выступление Путина на Пленарном заседании Всемирного русского народного собора (28 ноября 2023). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/72863> (дата обращения: 12.05.2026).
2. Иванова Т.М. Воспитание ценностного отношения девушек к материнству в России во второй половине XIX – начале XX в.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2016.
3. Ильин В.С. Проблемы воспитания потребности в знании у школьников: монография. Волгоград, 2022.
4. Клецина И.С. Гендерная проблематика в социальной психологии: направления исследований // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13. №4. С. 5–12.
5. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины. М., 2009.
6. Новиков С.Г., Столярчук Л.И., Бессарабова И.С. Воспитание в социокультурных структурах прошлого, настоящего и будущего: монография. Волгоград, 2023.
7. Радина Н.К. Какая гендерная теория нужна российской социальной психологии // Социальная психология и общество. 2024. Т. 15. №3. С. 21–37.
8. Рыков С.Л. Гендерные исследования в педагогике // Педагогика. 2001. №7. С. 17–22.
9. Самойлова Н.В. Формирование предпрофессиональной готовности старшеклассников к художественно-творческим профессиям: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2025.
10. Семенов В.Я. Формирование интереса к классической музыке у подростков на основе гендерного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2016.
11. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: монография. М., 2013.
12. Силасте Г.Г. Гендерная социология и российская реальность: монография. М., 2026.
13. Столярчук Л.И. Социальная сущность гендерной теории на основе методологии целостного подхода в образовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2025. №1(194). С. 12–16.
14. Указ Президента Российской Федерации 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: <http://pravo.gov.ru/> (дата обращения: 05.03.2026).
15. Gender mainstreaming. Conceptual framework, methodology and presentation of good practices. Council of Europe, Directorate General of Human Rights Strasbourg, 2004. [Electronic resource]. URL: <https://geopolitikym.org/ideologiya-gendernogo-vymiraniya-evropy/> (date of request: 20.09.2023).
16. Rapaport L. Trans teens much more likely to attempt suicide. [Electronic resource]. URL: <https://uk.reuters.com/article/us-health-transgender-teen-suicide/trans-teens-much-more-likely-to-attempt-suicide-idUKKCNI1LS39K> (date of request: 29.05.2023).
17. Regnerus M. How different are the adult children of parents who have same-sex relationships? // Social Science Research. 2012. Vol. 41. Iss. 4. P. 752–770.

* * *

1. Vystuplenie Putina na Plenarnom zasedanii Vsemirnogo russkogo narodnogo sobora (28 noyabrya 2023). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/72863> (data obrashcheniya: 12.05.2026).

2. Ivanova T.M. Vospitanie cennostnogo otnosheniya devushek k materinstvu v Rossii vo vtoroj polovine XIX – nachale XX v.: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2016.
3. Il'in V.S. Problemy vospitaniya potrebnosti v znanii u shkol'nikov: monografiya. Volgograd, 2022.
4. Klecina I.S. Gendernaya problematika v social'noj psihologii: napravleniya issledovaniy // Social'naya psihologiya i obshchestvo. 2022. T. 13. №4. S. 5–12.
5. Kon I.S. Mal'chik – otec muzhchiny. M., 2009.
6. Novikov S.G., Stolyarchuk L.I., Bessarabova I.S. Vospitanie v sociokul'turnyh strukturah proshlogo, nastoyashchego i budushchego: monografiya. Volgograd, 2023.
7. Radina N.K. Kakaya gendernaya teoriya nuzhna rossijskoj social'noj psihologii // Social'naya psihologiya i obshchestvo. 2024. T. 15. №3. S. 21–37.
8. Rykov S.L. Gendernye issledovaniya v pedagogike // Pedagogika. 2001. №7. S. 17–22.
9. Samojlova N.V. Formirovanie predprofessional'noj gotovnosti starsheklassnikov k hudozhestvenno-tvorcheskim professiyam: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2025.
10. Semenov V.Ya. Formirovanie interesa k klassicheskoj muzyke u podrostkov na osnove gendernogo podhoda: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2016.
11. Sergeev N.K., Serikov V.V. Pedagogicheskaya deyatel'nost' i pedagogicheskoe obrazovanie v innovacionnom obshchestve: monografiya. M., 2013.
12. Silaste G.G. Gendernaya sociologiya i rossijskaya real'nost': monografiya. M., 2026.
13. Stolyarchuk L.I. Social'naya sushchnost' gendernoj teorii na osnove metodologii celostnogo podhoda v obrazovanii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2025. №1(194). S. 12–16.
14. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii 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: <http://pravo.gov.ru/> (data obrashcheniya: 05.03.2026).



What kind of pedagogical gender-based theory does modern Russian education need?

The importance and timeliness of reinterpretation of leading ideas and theoretical states of pedagogical gender-based theory in education in the context of the challenges of time, the complicated international atmosphere and the deformed “maleficent” information of the Western politicians and mass media about the “variety of genders” are substantiated. The ideas and theoretical states, discovered for decades by the well-known and acknowledged native scientists in the pedagogical science, are described. There is given the author’s comprehension of the theoretical states of the studied gender-based approach on the basis of the methodology of holistic approach, successfully developed by the Volgograd scientific school, that is advanced for the modern education and the society of the future.

Keywords: *pedagogical gender-based theory; different methodologies in the concepts “sex” and “gender”; fallacies, provided by the gender-oriented stereotypes; deliberate “maleficent” deformation of states of gender-based theory; fabrications about “the variety of genders”; methodology of holistic approach; the prospects of pedagogical gender-based theory in modern Russian education.*

(Статья поступила в редакцию 20.07.2026)

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.В. КУДИНОВА

Воронеж

ТИПОЛОГИЯ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА КАК ИНСТРУМЕНТ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ*

Рассматривается актуальная проблема формирования эффективной системы управления кадровым резервом в сфере общего образования в условиях цифровой трансформации и глобальных вызовов. На основе анализа широкого спектра теоретических подходов отечественных ученых уточняется содержание понятия «кадровый резерв», предлагается трактовка данного феномена как стратегической экосистемы развития кадрового потенциала, обеспечивающей воспроизводство лидерства, преемственность управления и адаптивность к изменениям внешней среды. Особое внимание уделено разработке многомерной типологии кадрового резерва для системы образования. В качестве ключевых оснований классификации выделены: отраслевая и институциональная специфика, источник формирования, функциональные задачи, временной горизонт назначения, уровень управленческой иерархии. Предложенная типология, интегрирующая различные классификационные признаки, создает теоретическую основу для дифференцированного проектирования программ подготовки управленческих кадров в образовании.



Ключевые слова: кадровый резерв, типология кадрового резерва, кадровая политика в образовании, управление персоналом, управленческий резерв, система образования.

Современный этап развития общества характеризуется беспрецедентными темпами цифровой трансформации и возникновением комплекса глобальных вызовов: экономическая нестабильность, технологические прорывы, социальные сдвиги, геополитическая турбулентность – все это формируют новую реальность, в которой система образования занимает стратегическое место. Согласно Указу Президента РФ от 07.05.2024 №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [21], реализация потенциала каждого человека и воспитание социально ответственной личности признаны приоритетами государственного масштаба. В этом контексте школа призвана стать не просто институтом трансляции знаний, а фундаментом для достижения технологического лидерства страны.

В данной связи особую актуальность приобретает проектирование эффективной системы подготовки управленческого кадрового резерва для системы общего образования. Отметим, что важным шагом в этом направлении стал Приказ Минпросвещения России от 18.10.2024 №724, утвердивший актуальный порядок формирования управленческого резерва в сфере общего и среднего профессионального образования [17]. Современная школа трансформируется в динамичную экосистему, требующую от руководителя перехода от модели администрирования к модели проектного лидерства.

Сегодняшний руководитель образовательной организации призван выступать в роли архитектора инноваций. Это подразумевает не только поддержание стабильно-

* Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0012).

Трактовки феномена «кадровый резерв» отечественными учеными

Автор	Содержание определения
Т.Ю. Базаров [1, с. 216]	Группа руководителей и специалистов, обладающих способностью к управленческой деятельности, отвечающих требованиям, предъявляемым должностью того или иного ранга, подвергшихся отбору и прошедших систематическую целевую квалификационную подготовку.
О.Н. Богатырева, Е.Ю. Бармина [3, с. 29]	Группа работников, потенциально способных к руководящей деятельности, отвечающих требованиям, предъявляемым должностью того или иного ранга, подвергшихся отбору и прошедших систематическую целевую квалификационную подготовку.
Т.В. Василенко, Н.Д. Лукьянченко [5, с. 126]	Группы работников, которые потенциально способны к руководящей должности, отвечают требованиям, соответствующим должности того или иного ранга, а также прошли отбор и целевую квалификационную подготовку.
М.А. Дундарь [7, с. 105]	Система, направленная на работу с сотрудниками, потенциально способными выполнять более высококвалифицированную или связанную с управленческими функциями деятельность; это не только обучение, но и эффективная ротация и мотивация персонала.
Л.И. Иванкина [8, с. 123]	Специально сформированная на основе установленных критериев группа перспективных работников, обладающих необходимыми для выдвижения профессионально-деловыми, личностными и морально-этическими качествами, положительно проявивших себя на занимаемых должностях, прошедших необходимую подготовку и предназначенных для замещения определенных должностей.
А.Я. Кибанов [9, с. 58]	Потенциально активная и подготовленная часть персонала организации, способная замещать вышестоящие должности, а также часть персонала, проходящая планомерную подготовку для занятия рабочих мест более высокой квалификации.
А.А. Литвинюк [12, с. 15]	Сотрудники компании, обладающие высоким потенциалом профессионального развития и планируемые в будущем на замещение ключевых позиций в компании.
Е.А. Митрофанова [14, с. 14]	Высококвалифицированные сотрудники организации, которые имеют ярко выраженный потенциал лидера, способные занять ведущее место в компании.
С.С. Неустроев, Ю.М. Федорчук [15, с. 7]	Специальная отобранная группа, отвечающая квалификационным требованиям действующего законодательства и обладающая соответствующими морально-этическими качествами.
В.В. Черепанов [23 с. 114]	Целенаправленный отбор специалистов посредством применения методик и инструментов оценки будущих кандидатов на предмет их соответствия освободившимся должностям в будущем.

сти учебного процесса, но и активное проектирование новых методов педагогического влияния, соответствующих *Стратегическому направлению в области цифровой трансформации образования* (утв. Распоряжением Правительства РФ от 18.10.2023 №2894-р) [18]. Таким образом, формирование качественного управленческого резерва, опирающегося на актуальную нормативно-правовую базу и современные требования к лидерству, является фундаментальным условием жизнеспособности всей национальной системы образования.

В этой связи устойчивое развитие общеобразовательных организаций требует формирования многоуровневой системы лидерства, обеспечивающей приток специалистов на ключевые позиции:

- *высококвалифицированных педагогов*, обладающих потенциалом наставничества и способных стать методическими лидерами внутри школьных сообществ;
- *руководителей методических объединений*, готовых выступать координаторами инновационной деятельности и трансляторами передового педагогического опыта;
- *заместителей руководителей*, обладающих компетенциями в области проектного управления, стратегического планирования и эффективного ресурсного обеспечения;
- *директоров нового типа*, способных не только осуществлять оперативное управление, но и проектировать стратегию развития образовательной организации в условиях высокой неопределенности и глобальных вызовов.

Для более детального понимания сложившихся в отечественной науке взглядов целесообразно систематизировать ключевые дефиниции, для этого в таблице 1 представлены трактовки феномена «кадровый резерв», сформулированные ведущими российскими учеными (таб. 1).

Обобщение теоретических подходов, представленных в таблице 1, позволяет наглядно проследить эволюцию научной мысли в области кадрового менеджмента. Однако, несмотря на содержательное многообразие дефиниций, их можно классифицировать по ключевым векторам внимания исследователей.

Первый и наиболее массовый пласт работ сформирован в рамках *ресурсно-целевого подхода*, доминирующего в трудах большинства исследователей. Здесь кадровый резерв рассматривается как совокупность сотрудников, прошедших специальный отбор и подготовку к выполнению управленческих функций. Данная точка зрения представлена в определениях Т.Ю. Базарова, Т.В. Василенко, Л.И. Иванкина, А.Я. Кибанова, А.А. Литвинюк, Н.Д. Лукьянченко, А.С. Миронова, Е.А. Митрофановой и ряда других ученых. Основная ценность данного подхода заключается в фиксации «готовности» ресурса к немедленному использованию.

Вторая группа ученых дает определение анализируемого феномена с позиции *процессуально-инструментального подхода*, подчеркивая важность целенаправленного отбора специалистов с помощью разработанных методов, которые позволяют «оценить кандидатов на соответствие будущей должности» (В.В. Черепанов) [23], или базируются на «систематическом, целенаправленном, обоснованном процессе планирования деятельности активных, целеустремленных работников организации, способных к замещению вышестоящей должности» (П.В. Харитонов) [22] и другие. В отличие от предыдущего подхода, здесь фокус смещается с результата на технологию его достижения.

Третья группа ученых для определения сущности «кадрового резерва» использует *компетентностно-развивающий подход*, сфокусированный на создании системы развития профессионально-управленческих компетенций перспективных сотрудников или внешних кандидатов, включающую их оценку, обучение, ротацию и мотивацию (М.А. Дундарь, В.Г. Былков и др.) [7]. Этот подход представляется *наиболее адаптивным для образовательной сферы*, так как учитывает динамику профессионального роста педагога.

На основе изученного теоретического материала и актуальных трендов феномен **«кадровый резерв»** будем трактовать как *стратегическую комплексную экосистему развития кадрового потенциала общеобразовательной организации, обеспечивающую воспроизводство лидерства, преемственность управления и гибкое реагирование на вызовы внешней среды.*

В предложенном определении зафиксированы три ключевых свойства кадрового резерва:

- *динамичность* – способность системы оперативно адаптироваться к изменениям образовательных стандартов, внедрению цифровых технологий, новым запросам общества и государства;
- *адаптивность* – наличие вариативных инструментов отбора, оценки и развития, позволяющих формировать индивидуальные траектории роста для каждого резервиста;
- *человекоцентричность* – приоритет раскрытия личностного и профессионального потенциала педагога, рассматриваемый как необходимое условие для качественного выполнения должностных требований.

Такое концептуальное понимание позволяет нам перейти от общетеоретического анализа к изучению внутренней структуры данного феномена. Сложность и многозадачность современной образовательной организации диктуют необходимость разграничения резервистов по различным основаниям. В связи с этим следующим шагом исследования станет рассмотрение типологии кадрового резерва в системе образования, что позволит более точно дифференцировать подходы к подготовке лидеров разного уровня.

Систематизация различных видов управленческого потенциала требует выделения ряда классификационных оснований, позволяющих дифференцировать резерв по целеполаганию, методам формирования и институциональной принадлежности (таб. 2). Рассмотрим каждую типологию более подробно.

Таблица 2

Типология кадрового резерва в системе образования

№	Основания классификации	Структуры кадрового резерва
1.	Отраслевая и институциональная специфика	Государственный, Отраслевой, Корпоративный
2.	Источник формирования	Внутренний, Внешний, Комбинированный
3.	Задачи	Резерв развития, Резерв функционирования
4.	Время назначения (срок готовности)	Оперативный резерв (Группа А) – возможность выдвижения в настоящее время, Тактический резерв (Группа Б) – перспектива выдвижения через 1–2 года, Стратегический резерв (Группа В) – выдвижение через 3–5 лет
5.	Уровень управленческой иерархии	Начальный (руководитель МО), Средний (заместитель директора школы), Высший (директор школы)

1. Классификация по отраслевой и институциональной специфике. Первым основанием классификации выступает отраслевая и институциональная специфика, в рамках которой принято выделять три ключевых уровня: государственный, отраслевой (в контексте данного исследования – система образования) и корпоративный [11].

Государственный кадровый резерв представляет собой институционализированную группу граждан или государственных служащих, прошедших конкурсный отбор для потенциального замещения вакантных должностей в органах власти. Фундаментальной целью данного типа резерва является обеспечение преемственности государственного управления и поддержание высокого профессионального стандарта государственной службы.

Вторым уровнем в представленной типологии выступает **отраслевой кадровый резерв**, под которым следует понимать стратифицированную группу специалистов, обладающих потенциалом для замещения руководящих позиций в образовательных организациях и органах управления образованием. В отличие от государственного резерва, направленного на поддержание функционирования аппарата власти, отраслевой резерв в сфере просвещения ориентирован на реализацию стратегических задач по формированию человеческого капитала и развитию интеллектуального потенциала нации.

Завершающим звеном в институциональной классификации выступает **корпоративный (внутриорганизационный) кадровый резерв**. В контексте современной общеобразовательной школы он представляет собой специально сформированную группу сотрудников, обладающих высоким потенциалом для замещения вакантных должностей руководителей среднего и высшего звена после прохождения цикла целевой подготовки. Если государственный и отраслевой резервы решают задачи системного масштаба, то корпоративный резерв выступает инструментом обеспечения внутренней устойчивости и стратегического развития конкретной образовательной организации.

2. Классификация кадрового резерва по источникам формирования. Вторым фундаментальным основанием типологизации выступает *источник формирования кадрового потенциала*, определяющий вектор кадровой политики организации. В современной теории менеджмента принято выделять три ключевых модели: внутреннюю, внешнюю и смешанную (комбинированную) [13].

Внутренний кадровый резерв представляет собой целевую группу педагогов, уже состоящих в трудовых отношениях с организацией и обладающих потенциалом для вертикальной или горизонтальной ротации. По своей сути данная модель воплощает стратегию инвестиций в человеческий капитал, где школа выступает в роли инкубатора управленческих талантов.

Внешний кадровый резерв формируется как база данных («пул») потенциальных сотрудников, не являющихся на текущий момент членами коллектива, но обладающих необходимыми компетенциями для реализации будущих задач организации. Нам представляется важным акцентировать внимание на том, что данная модель приобретает особую значимость при открытии новых структурных подразделений или реализации прорывных инновационных проектов.

Смешанный (комбинированный) кадровый резерв представляет собой интегративную управленческую стратегию, сочетающую в себе преимущества внутреннего и внешнего подходов. В рамках данной модели общеобразовательная организация реализует дуальный механизм комплектования: с одной стороны, осуществляется планомерное развитие педагогических работников внутри коллектива, с другой – поддерживается активная база внешних кандидатов. Это создает гибкую и устойчивую систему замещения должностей, способную эффективно функционировать в условиях неопределенности.

3. Классификация кадрового резерва по функциональным задачам. Третьим фундаментальным основанием типологизации выступает характер решаемых задач, в соответствии с которым в современной управленческой парадигме выделяют два вида резерва: *резерв развития* и *резерв функционирования*. Данное разграничение позволяет

дифференцировать подходы к подготовке кадров в зависимости от вектора развития образовательной организации [2, с. 30].

Резерв развития: стратегический авангард образовательной системы. Резерв развития представляет собой концептуально выстроенную систему подготовки лидеров, ориентированных на качественную трансформацию образовательной среды. В отличие от традиционных моделей, данная форма является стратегической инвестицией в будущее, позволяя формировать корпус руководителей, способных не просто адаптироваться к изменениям, но и выступать их инициаторами [4, с. 59].

Резерв функционирования: фундамент операционной устойчивости. В противовес вектору трансформации, *резерв функционирования* представляет собой профессиональное ядро специалистов и руководителей, призванных обеспечить стабильность и высокую эффективность образовательной организации в текущих условиях [25]. Если резерв развития ориентирован на прорыв и изменение парадигмы, то резерв функционирования выступает гарантом институциональной преемственности и надежности управленческих процессов.

Если резерв функционирования формирует «фундамент надежности», гарантируя качество образовательного процесса «здесь и сейчас», то резерв развития создает *«импульс трансформации»*, позволяющий школе эффективно конкурировать в будущем. Таким образом, представленная типология позволяет выстроить гибкую, многовекторную систему управления кадровым потенциалом, где каждый уровень подготовки решает свои специфические задачи в рамках единой стратегии развития системы образования.

4. Резерв по времени назначения: группы А, Б, В. Четвертое основание классификации базируется на временном горизонте назначения (степени оперативной готовности). О.Н. Богатырева и Е.Ю. Бармина дифференцируют кадровый резерв на две базовые категории: группы «А» и «В», различающиеся уровнем сформированности управленческих компетенций для замещения вышестоящих должностей [2, с. 30]. Однако критический анализ региональной практики управления образованием указывает на концептуальную недостаточность бинарной модели. Отсутствие промежуточного звена не позволяет в полной мере учесть этап профессиональной адаптации, что неизбежно ведет к системным дисбалансам: либо к избыточным ресурсным затратам на подготовку уже квалифицированных кадров, либо к неоправданным рискам при назначении кандидатов с дефицитом управленческого опыта.

В связи с этим мы предлагаем расширить классификацию О.Н. Богатыревой и Е.Ю. Барминой, выделив промежуточную категорию – группу «Б». Это позволяет выстроить трехуровневую структуру резерва, строго дифференцированную по *целевому горизонту планирования* и глубине преемственности управленческих полномочий.

Первая категория – **Группа «А» (оперативный резерв)** – ориентирована на экстренное или плановое замещение управленческих позиций в краткосрочной перспективе (до одного года). Данный пул формируется из специалистов, уже обладающих полной профессиональной автономностью и готовых к инсталляции в административную структуру в режиме реального времени.

Ключевой особенностью этой группы является достигнутая кандидатами предельная степень готовности к назначению: они полностью соответствуют квалификационным требованиям целевой должности, включая уровень профильного образования, управленческий стаж и глубокое знание специфики процессов обучения и воспитания в общеобразовательной организации. Работа с Группой «А» не предполагает необходимости в дополнительной профессиональной подготовке, что позволяет кандидатам немедленно приступать к выполнению новых функциональных обязанностей без прохождения адаптационных тренингов или стажировок [2].

Группа «Б» – тактический (перспективный) резерв. Вторая категория представлена кандидатами, ориентированными на замещение руководящих должностей в сред-

несрочном периоде (от одного года до трех лет). Группа «Б» выступает ключевым адаптационным звеном классификации, позволяя выстраивать мягкий переход специалиста от педагогической деятельности к административному управлению. Кандидаты этой группы уже демонстрируют устойчивые профессиональные результаты и базовый лидерский потенциал, однако характеризуются определенной фрагментарностью управленческого опыта. Работа с тактическим резервом фокусируется на интенсивном «доращивании» специфических компетенций: правовой грамотности, финансового планирования и навыков кризис-менеджмента. Важнейшим инструментом подготовки здесь выступает апробация сотрудника в роли руководителя проектных групп или временных творческих коллективов, что позволяет оценить его потенциал в реальных условиях ответственности без рисков для стабильности организации.

Группа «В» – стратегический (потенциальный) резерв. Третья категория направлена на формирование долгосрочного пула лидеров (свыше трех лет) и включает молодых специалистов или опытных педагогов, обладающих высоким потенциалом личностного роста, но требующих фундаментальной подготовки. Формирование данной группы осуществляется без жесткой привязки к текущей кадровой сетке и нацелено на создание «лидерского ядра» – кадрового фундамента, способного обеспечить стратегическое развитие образовательной организации в долгосрочной перспективе [16].

Подготовка кандидатов Группы «В» носит системный, пролонгированный характер и ориентирована на развитие базовых управленческих мета-компетенций, формирование системного мышления и глубокое освоение корпоративных ценностей [2]. Выделение данной группы позволяет организации работать на опережение, заблаговременно идентифицируя таланты и формируя преемственность управленческих поколений.

Пятое основание классификации – уровень управленческой иерархии. В теории организационного управления данный критерий традиционно детерминирован дифференциацией полномочий, масштабом ответственности и шириной горизонта планирования. В контексте общеобразовательных организаций иерархическая структура кадрового резерва отражает специфику распределения административных функций: от координации локальной методической деятельности до комплексного стратегического руководства организацией в целом.

В соответствии с классическими уровнями менеджмента (оперативный, тактический и стратегический), мы выделяем в системе резервирования три соответствующих эшелона: **начальный** (линейные руководители), **средний** (заместители директора) и **высший** (директорский корпус) [9, с. 54]. Подобная декомпозиция позволяет проектировать дифференцированные траектории профессионального развития, избегая неэффективной унификации подготовительных программ и обеспечивая качественную преемственность кадров в условиях непрерывного обновления педагогического состава [24].

В архитектонике управления общеобразовательной организацией **начальный уровень** представлен руководителями методических (цикловых, предметных) объединений [19, с. 8]. Несмотря на то, что данная позиция не всегда является штатной единицей, ее интеграция в систему кадрового резерва представляется стратегически значимой: во-первых, именно на этом этапе происходит первичная интериоризация управленческих функций педагогами, не имеющими базового административного образования; во-вторых, статус руководителя методического объединения (МО) выступает в качестве «зоны ближайшего развития» для учителя-предметника, формируя фундамент для воспроизводства управленческих кадров организации [6, с. 29].

Резерв данного уровня ориентирован на методическое сопровождение педагогической деятельности, трансляцию инновационных образовательных практик и координацию работы внутри предметных областей [Там же, с. 12–14].

Средний уровень управления в общеобразовательных организациях представлен заместителями руководителя образовательной организации. Функционал заместителя

руководителя реализуется в поле тактического менеджмента, занимая срединное положение в иерархической структуре организации. На данном уровне осуществляется критически важная трансляция стратегических целей, сформулированных директором, в плоскость операционных задач, реализуемых педагогическим коллективом и руководителями методических объединений.

Резерв среднего уровня ориентирован на подготовку кадров, способных осуществлять координацию ключевых направлений деятельности школы (учебно-воспитательной, инновационной, административно-хозяйственной). К приоритетным задачам данной категории резервистов относятся: адаптация федеральных и региональных образовательных инициатив к институциональным условиям конкретной организации; проектирование локальной нормативно-правовой базы; а также формирование и мониторинг развития резерва начального уровня.

Высший уровень управления в общеобразовательной организации – руководитель (директор) образовательной организации. Высший эшелон кадрового резерва ориентирован на подготовку первых лиц общеобразовательных организаций и соотносится со стратегическим контуром управления. Деятельность на данном уровне базируется на принципе единоначалия и предполагает персональную ответственность за определение миссии, вектора развития и финансово-экономическую устойчивость учреждения. Как отмечают А.Я. Кибанов и М.М. Поташник, современный директор школы трансформируется из классического администратора в лидера изменений, способного не только интегрировать государственные инициативы в локальную практику, но и выступать архитектором партнерских отношений с социумом [9; 16].

Ключевой целью формирования резерва высшего уровня является создание пула руководителей, обладающих навыками антикризисного управления и способных обеспечивать устойчивое развитие организации в условиях высокой неопределенности, технологической модернизации и динамичной трансформации нормативно-правового поля. Отбор кандидатов в данную категорию носит селективный характер и осуществляется преимущественно из числа наиболее результативных представителей среднего управленческого звена.

Таким образом, интеграция пяти рассмотренных оснований (источник формирования, целевые задачи, темпоральный горизонт готовности, характер деятельности и уровень иерархии) формирует *многомерный каркас кадровой политики*. Представленные основания не являются изолированными конструктами: в управленческой практике они находятся в состоянии постоянного интерференционного взаимодействия. Так, резерв начального уровня может одновременно характеризоваться как внутренний, оперативный и направленный на поддержание функционирования системы.

Список литературы

1. Базаров Т.Ю. Психология управления персоналом. М., 2020.
2. Богатырева О.Н., Бармина Е.Ю. Кадровые технологии в системе управления персоналом: учебное пособие. СПб., 2013.
3. Борисова Е. Управление персоналом для современных руководителей. СПб., 2003.
4. Былков В.Г. Управление персоналом организации: учебное пособие: в 2 ч. Иркутск, 2015.
5. Василенко Т.В., Лукьянченко Н.Д. Управление талантами как инновационный подход к формированию кадрового резерва // Донецкие чтения 2017: материалы международной научной конференции студентов и молодых ученых. Донецк, 2017. С. 125–127.
6. Викулова Е.А. Цели работы с кадровым резервом предприятия // Молодой ученый. 2017. №35(169). С. 26–29.
7. Дундарь М.А. Кадровый резерв как эффективный инструмент управления персоналом // Управление развитием персонала. 2008. №2. С. 104–111.
8. Иванкина Л.И. Управление персоналом. Томск, 2009.
9. Кибанов А.Я. Основы управления персоналом: учебник. М., 2021.

10. Колосова И.Г. Работа с кадровым резервом как элемент стратегического развития образовательного учреждения // Евразийский Союз Ученых. 2015. №10(19). С. 54–58.
11. Комиссаров А.Г., Шебураков И.Б. Кадровые резервы в системе государственного управления: опыт и новые смыслы // Вопросы государственного и муниципального управления. 2024. №1. С. 7–38.
12. Литвинюк А.А. Управление персоналом: учебник для бакалавров. М., 2015.
13. Мелихов Ю.Е., Малуев П.А. Управление персоналом: портфель надежных технологий. М., 2011.
14. Митрофанова Е.А. Управление персоналом: теория и практика. Компетентностный подход в управлении персоналом. М., 2013.
15. Неустроев С.С., Федорчук Ю.М. Формирование системы кадрового резерва руководителей общеобразовательных организаций // Управление образованием. 2018. №1. С. 5–13.
16. Поташник М.М. Кадровый менеджмент в системе образования // Школьные технологии. 2012. №4. С. 56–61.
17. Приказ Минпросвещения России от 18.10.2024 №724 «Об утверждении управленческого кадрового резерва в сфере общего образования, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения». [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/0f34657ca632a641bead3ea57d530814/> (дата обращения: 15.05.2026).
18. Распоряжение Правительства РФ от 18.10.2023 №2894-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/82304.html> (дата обращения: 15.05.2026).
19. Резанович И.В. Многоуровневая подготовка кадрового резерва для образовательных организаций // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2023. №4(57). С. 5–14.
20. Токарева Ю.А., Глухенькая Н.М., Токарев А.Г. Мотивация трудовой деятельности персонала: комплексный подход: монография. Шадринск, 2021.
21. Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения 11.05.2026).
22. Харитонов П.В. О понятии, сущности и целях формирования кадрового резерва в организациях // Magyar Tudományok Journal. 2020. №39. С. 28–32.
23. Черепанов В.В. Основы государственной службы и кадровой политики: учебник для студентов. М., 2010.
24. Шамова Т.И., Третьяков П.И. Управление образовательными системами. М., 2002.
25. Шарин В.И., Шуклина Е.А. Кадровый резерв предприятия в условиях дефицита трудовых ресурсов // Human Progress. 2024. Т. 10. №3. С. 15.

* * *

1. Bazarov T.Yu. Psihologiya upravleniya personalom. M., 2020.
2. Bogatyreva O.N., Barmina E.Yu. Kadrovye tekhnologii v sisteme upravleniya personalom: uchebnoe posobie. SPb., 2013.
3. Borisova E. Upravlenie personalom dlya sovremennyh rukovoditelej. SPb., 2003.
4. Bylkov V.G. Upravlenie personalom organizacii: uchebnoe posobie: v 2 ch. Irkutsk, 2015.
5. Vasilenko T.V., Luk'yanchenko N.D. Upravlenie talantami kak innovacionnyj podhod k formirovaniyu kadrovogo rezerva // Doneckie chteniya 2017: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii studentov i molodyh uchenyh. Doneck, 2017. S. 125–127.
6. Vikulova E.A. Celi raboty s kadrovym rezervom predpriyatiya // Molodoj uchenyj. 2017. №35(169). S. 26–29.
7. Dundar' M.A. Kadrovyy rezerv kak effektivnyj instrument upravleniya personalom // Upravlenie razvitiem personala. 2008. №2. S. 104–111.
8. Ivankina L.I. Upravlenie personalom. Tomsk, 2009.
9. Kibanov A.Ya. Osnovy upravleniya personalom: uchebnik. M., 2021.
10. Kolosova I.G. Rabota s kadrovym rezervom kak element strategicheskogo razvitiya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Evrazijskij Soyuz Uchenyh. 2015. №10(19). S. 54–58.

11. Komissarov A.G., Sheburakov I.B. Kadrovye rezervy v sisteme gosudarstvennogo upravleniya: opyt i novye smysly // Voprosy gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya. 2024. №1. S. 7–38.
12. Litvinyuk A.A. Upravlenie personalom: uchebnik dlya bakalavrov. M., 2015.
13. Melihov Yu.E., Maluev P.A. Upravlenie personalom: portfel' nadezhnykh tekhnologij. M., 2011.
14. Mitrofanova E.A. Upravlenie personalom: teoriya i praktika. Kompetentnostnyj podhod v upravlenii personalom. M., 2013.
15. Neustroev S.S., Fedorchuk Yu.M. Formirovanie sistemy kadrovogo rezerva rukovoditelej obshcheobrazovatel'nykh organizacij // Upravlenie obrazovaniem. 2018. №1. S. 5–13.
16. Potashnik M.M. Kadrovyy menedzhment v sisteme obrazovaniya // Shkol'nye tekhnologii. 2012. №4. S. 56–61.
17. Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 18.10.2024 №724 «Ob utverzhdenii upravlencheskogo kadrovogo rezerva v sfere obshchego obrazovaniya, srednego professional'nogo obrazovaniya i sootvetstvuyushchego dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya, professional'nogo obucheniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/0f34657ca632a641bead3ea57d530814/> (data obrashcheniya: 15.05.2026).
18. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 18.10.2023 №2894-r «Ob utverzhdenii strategicheskogo napravleniya v oblasti cifrovoj transformacii obrazovaniya, otnosyashchejsya k sfere deyatel'nosti Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/82304.html> (data obrashcheniya: 15.05.2026).
19. Rezanovich I.V. Mnogourovnevaya podgotovka kadrovogo rezerva dlya obrazovatel'nykh organizacij // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2023. №4(57). S. 5–14.
20. Tokareva Yu.A., Gluhon'kaya N.M., Tokarev A.G. Motivaciya trudovoj deyatel'nosti personala: kompleksnyj podhod: monografiya. Shadrinsk, 2021.
21. Ukaz Prezidenta RF «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (data obrashcheniya 11.05.2026).
22. Haritonov P.V. O ponyatii, sushchnosti i celyah formirovaniya kadrovogo rezerva v organizacijah // Magyar Tudományos Journal. 2020. №39. S. 28–32.
23. Cherepanov V.V. Osnovy gosudarstvennoj sluzhby i kadrovoy politiki: uchebnik dlya studentov. M., 2010.
24. Shamova T.I., Tret'yakov P.I. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami. M., 2002.
25. Sharin V.I., Shuklina E.A. Kadrovyy rezerv predpriyatiya v usloviyah deficita trudovykh resursov // Human Progress. 2024. T. 10. №3. S. 15.



Typology of employee pool as the tool of personnel policy in education

The urgent issue of developing the efficient system of management of the employee pool in the sphere of general education in the conditions of digital transformation and global challenges is considered.

On the basis of analyzing the wide range of theoretical approaches of native scientists the content of the concept “employee pool” is specified, the interpretation of this phenomenon as the strategic ecosystem of development of human resource potential, providing the reproduction of leadership, the succession of management and adaptiveness to the changes of external environment, is suggested.

There is emphasized the development of the multidimensional typology of employee pool for the educational system. The industry and institutional specifics, the source of development, the functional tasks, the time horizon of destination and the level of administrative hierarchy are considered as the key foundation of classification. The suggested typology, integrating the different classification attributes, creates the theoretical basis for the differentiated designing of training programs for the members of management in education.

Keywords: *employee pool, typology of employee pool, personnel policy in education, staff management, management inventories, educational system.*

(Статья поступила в редакцию 21.05.2026)

ОСВОЕНИЕ СТУДЕНТОМ ОПЫТА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Обосновывается логика освоения студентом исследовательского инструмента, включающего 3 шага, обеспечивающие целостность и доказательность выводов. Представлены рефлексивные задания (эссе «Почему и в какой мере предложенный преподавателем исследовательский инструмент помог мне решить исследовательскую задачу?», методика «Продолжи предложение»), позволяющие превратить интуитивный процесс поиска ответа на исследовательскую задачу в научную процедуру.



Ключевые слова: *исследовательская деятельность, инструмент исследования, студент, магистрант, специальная (коррекционная) педагогика.*

Понятие «исследовательская компетентность» применительно к будущему педагогу широко изучено и представлено в научных трудах Э.М. Ахмедовой, С.У. Бичуриной, И.Н. Власовой, Р.И. Егоровой, Р.М. Кадырова, С.В. Паниной, Н.Е. Рубцовой, С.Л. Ленкова, А.А. Машковского и др. [2–4; 9; 10]. Она предполагает наличие опыта исследовательской деятельности, который, на наш взгляд, характеризуется умением применять теоретические и эмпирические методы научного поиска в исследовательской практике. Исследовательская же деятельность является средством формирования компетентности, а, следовательно, и опыта подобной деятельности. Ее различные аспекты изучены и охарактеризованы такими учеными, как И.А. Адаев (критерии и показатели уровня сформированности профессиональных компетенций в области научно-исследовательской деятельности студентов); Л.Т. Зембатова, И.У. Пухаева (направления приобщения будущих учителей к научно-исследовательской деятельности), Т.И. Лаздина (научно-исследовательская деятельность как фактор развития общекультурных компетенций студентов), Т.Н. Лохтина, В.И. Метелица, Е.О. Томских (развитие навыков научно-исследовательской деятельности будущих педагогов), М.Н. Недвецкая, Д.А. Миронова (педагогические условия эффективности исследовательской деятельности студентов на основе системно-деятельностного подхода) [1; 5–8] и др.

Исследовательской задачей, результаты решения которой представлены в данном тексте, является описание инструмента педагогического исследования, осваиваемого будущим педагогом, и анализ эффективности его применения с точки зрения самого обучающегося. **Базой исследования** стал Институт социальной и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», а именно: три группы студентов первого года обучения по направлению 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» в рамках таких магистерских программ, как «Логопедическая работа с лицами с нарушениями речи», «Педагогическое сопровождение социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра» в количестве 43 человек.

Далее нами будут представлены организация и содержание процесса освоения студентом опыта исследовательской деятельности на примере поиска ответа на теоретическую задачу исследования.

Теоретические основы определения возможностей игровой деятельности в социальном развитии дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС)

Компоненты и показатели социального развития дошкольников с РАС	Характеристики игровой деятельности, оказывающие влияние на социальное развитие дошкольников с РАС
1. Когнитивный компонент 1.1 Преставление о социальных нормах и правилах 1.2 Понимание эмоций и намерений других людей 1.3 Осознание себя как субъекта взаимодействия	1.Соблюдение правил игры 2.Наличие игрового сюжета 3.Игровые атрибуты 4.Соревновательный характер 5. Наличие ролей
2. Мотивационно-ценностный компонент 2.1 Проявление инициативы к социальному контакту 2.2 Заинтересованность в совместной деятельности и одобрении взрослым 2.3 Наличие социального предпочтения и привязанности	1.Соблюдение правил игры 2.Наличие игрового сюжета 3.Игровые атрибуты 4.Соревновательный характер 5. Наличие ролей
3. Поведенческий компонент 3.1 Владение навыком совместной игры 3.2 Использование средств коммуникации для выражения потребностей и налаживания контакта 3.3 Способность к социальной имитации и следование образцам	1.Соблюдение правил игры 2.Наличие игрового сюжета 3.Игровые атрибуты 4.Соревновательный характер 5. Наличие ролей

До ознакомления с «инструментом исследования» в виде таблицы студентами представлялись самостоятельно подготовленные мультимедийные презентации о теоретических методах исследования (методы сопоставления, анализа, интерпретации, диалогического понимания), в ходе чего имело место групповое обсуждение следующих вопросов, на ряд из которых приведены ответы обучающихся:

1. Использовался ли метод сопоставления при поиске ответа на исследовательскую задачу? («да, при отборе характеристик коррекционно-педагогического средства, например, логоритмики в развитии просодической стороны речи, а также при формулировании выводов»).

2. Получили ли вы новое знание при проведенном сопоставлении компонентов исследуемого явления с характеристиками педагогического средства? («да, к тому же оно освоено мною»).

3. Использовался ли вами метод интерпретации при определении возможностей конкретного педагогического средства? («да, т.к. опирались на понимание значений и смыслов ключевых понятий исследования»).

4. Имела ли место интерпретация текстов и каких? («да, текстов диктантов, работы на карточках с заданиями, устный рассказ по карточкам»).

5. Как связаны методы анализа и интерпретации? («анализ может быть частью, структурным элементом интерпретации»).

6. Что для вас выступало в качестве объекта интерпретации? («действия субъектов образовательного процесса», «педагогические теории и идеи», «научные тексты»).

Теоретические основы определения возможностей мнемотаблиц в коммуникативном развитии дошкольников с системным недоразвитием речи

Компоненты и показатели коммуникативного развития дошкольников с системным недоразвитием речи	Характеристики мнемотаблиц как средства коммуникативного развития
Мотивационный компонент 1. Показатели потребности в общении 1.1 Низкая речевая активность 1.2 Предпочтение предметной деятельности 1.3 Избирательность контактов 1.4 Ситуативность общения 2. Показатели использования средств общения Вербальные средства 2.1 Сниженная способность к диалогу 2.2 Бедность языкового оформления 2.3 Эхолалии Невербальные средства 2.4 Компенсаторная роль жестов 2.5. Бедность экспрессии 2.6 Нарушение просодики 3. Показатели поведения в процессе обучения 3.1 Трудности вступления в контакт 3.2 Неумение слушать собеседника 3.3 Конфликтность	1. Полисенсорность (опора на сохранное звено) 2. Символьно-моделирующий характер 3. Структурированность и алгоритмичность 4. Дозированность и доступность 5. Компенсаторная направленность 6. Игровая и мотивационная окраска 7. Гибкость и вариативность

7. На какие функции метода интерпретации вы опирались, решая две исследовательские задачи? («на объяснительную, смыслообразующую»).

8. Имел ли место такой результат применения метода интерпретации как «формирование осмысленного понимания педагогического материала, выход за пределы «голых фактов»? («бесспорно»).

Далее студентам представляется описание разработанного нами «инструмента исследования», включающего три шага.

Шаг 1. Заготовить таблицу, в которой будет отражена структура и содержание (или критерии и показатели) исследуемого качества (личностного, речевого, эмоционального, физического развития) и характеристики соответствующего педагогического средства, например, такую, как таблица 1. Перед таблицей обосновать, на чьи научные позиции и трактовки студент опирался (таб. 1).

Шаг 2. Выписать по номерам связи-зависимости или поставить стрелки в самой таблице между показателями (первый столбик) и характеристиками (второй столбик), например, «соблюдение правил игры воздействует на такой показатель, как 1.1, 1.3, 3.1», а «наличие игрового сюжета способствует развитию таких показателей, как 1.3, 2.2, 3.3».

Шаг 3. Сформулировать педагогические возможности, состоящие из утверждения и обоснования, которое начинается со слов «благодаря тому, что», «так как», «по причине того, что» и т.п., например: «Необходимость соблюдения игровых правил в ходе игрового взаимодействия служит формированию элементарных представлений о соци-

альных нормах и правилах, потому что благодаря игре...»; «Наличие игрового сюжета способствует формированию заинтересованности в совместной деятельности и одобрении взрослым, т.к. ...» (при этом необходимо учесть специфику обучающихся в связи с их нарушениями в психофизическом развитии).

Далее студентами (парами или в малых группах) выполнялось тренировочное упражнение и организовывалось обсуждение количества и качества конкретных формулировок возможностей педагогического средства, как примера для самостоятельного выполнения подобной работы по теме своих магистерских диссертаций.

Приведем примеры выполнения студентами домашнего задания, связанного с поиском коррекционно-педагогического потенциала различных средств или видов деятельности. Опишем фрагмент работы Валентины С., обучающейся по профилю «Логопедическая работа с лицами с нарушениями речи».

«Шаг 1. Заготовить таблицу (таб. 2 на стр. 59) «Теоретические основы определения возможностей мнемотаблиц в коммуникативном развитии дошкольников с системным недоразвитием речи»».

Шаг 2. Выписать по номерам связи-зависимости между характеристиками и компонентами (показателями).

1. Полисенсорность мнемотаблиц способствует коррекции таких показателей, как 2.1, 3.2.

2. Символьно-моделирующий характер мнемотаблиц воздействует на такие показатели, как 2.2, 2.4, 2.5.

3. Дозированность и доступность мнемотаблиц способствуют коррекции показателей 1.1, 1.2, 2.2 и т.д.

Шаг 3. Формулировка возможностей (студентом Валентиной С. было сформулировано 20 пунктов, отдельные из которых представлены далее): 1. Полисенсорность мнемотаблиц способствует коррекции сниженной способности к диалогу дошкольников с системным недоразвитием речи (утверждение), потому что одновременное задействование зрительного, слухового и тактильно-кинестетического анализаторов компенсирует слабость слухоречевой памяти и недостаточность внутреннего программирования высказывания (обоснование). 2. Мнемотаблицы способствуют коррекции трудностей вступления в контакт дошкольников с системным недоразвитием речи (утверждение), так как их гибкость и вариативность позволяют педагогу подобрать индивидуальный визуальный ключ к каждому ребенку, создавая через персонализированные опоры предсказуемую и безопасную среду, в которой инициирование общения становится доступным и менее стрессогенным (обоснование).

Освоение опыта исследовательской деятельности в рамках изучения в магистратуре модуля магистерских программ «Проектирование и реализация психолого-педагогического исследования» завершалось выполнением рефлексивных заданий, имеющих для нас характер оценки качества применения «инструмента исследования», включающего три шага.

Содержание первого рефлексивного задания включало выполнение методики «Продолжи предложение»: 1. «В ходе исследования мною использовался такой вид анализа, как..., когда...». 2. «При решении исследовательской задачи, связанной с определением педагогического потенциала какого-либо педагогического средств или деятельности, мною применялся метод сопоставления в случае, если ...». 3. «Метод интерпретации позволил мне...». 4. «Я как начинающий исследователь, понял, что метод понимания...».

Второе рефлексивное задание состояло в написании эссе на одну из предложенных тем: 1. «Применение трех шагов в поиске ответа на исследовательскую задачу, связанную с определением педагогического потенциала какого-либо педагогического средств (или деятельности) в коррекции (или развитии) одной из речевых характеристик» (для

учителей–логопедов). 2. «Почему и в какой мере предложенный преподавателем исследовательский инструмент помог мне решить исследовательскую задачу?».

При обработке результатов нами использовались методы анализа продуктов деятельности студентов, а также контент-анализ, фрагменты которых приведены ниже. Выполняя первое задание, Валентина Д. пишет, что *«в ходе исследования мною использовался такой вид анализа, как историко-ретроспективный анализ, когда потребовалось проследить эволюцию научных воззрений на природу данного нарушения и обосновать преемственность современных коррекционных подходов с фундаментальными трудами основоположников логопедии»*, а также поясняет, как и почему ею использовались сравнительно-сопоставительный и системно-структурный виды анализа.

Второе предложение методики продолжено следующим образом: *«При решении исследовательской задачи, связанной с определением педагогического потенциала какого-либо педагогического средств или деятельности, мною применялся метод сопоставления в случае, если возникала необходимость выявления инвариантных и вариативных характеристик исследуемого феномена путем сравнения его проявлений в различных педагогических условиях, на разных возрастных этапах или в рамках альтернативных методических систем»*.

Третье предложение продолжено так: *«Метод интерпретации позволил мне перейти от описательной квалификации симптоматики к реконструкции внутренней логики становления речевой деятельности, выявить системообразующие факторы, определяющие структуру дефекта, и обосновать механизмы компенсации, что создало теоретическую базу для дифференцированного выбора коррекционно-развивающих технологий, адекватных индивидуальному профилю нарушений»*.

Предложение под номером четыре продолжено таким образом: *«Я, как начинающий исследователь, понял, что метод понимания в исследовании коррекции речевого процесса выходит за пределы простой констатации внешних проявлений речевого дефекта и позволяет выбрать наиболее адекватные подходы к коррекции. Данный метод позволяет не только квалифицировать симптоматику на основе лингвистического анализа, но и проникнуть в суть компенсаторных процессов, выявить зону актуального и ближайшего развития речевой функции, что, в свою очередь, обуславливает выбор валидных стратегий логопедического воздействия и повышает эффективность коррекционно-развивающей работы»*. В том же задании другим магистрантом (Екатерина К.) отмечается, что *«я, как начинающий исследователь, понял, что метод понимания играет важную роль в научном исследовании, поскольку он позволяет не только анализировать научные тексты и педагогические концепции, но и глубже осмысливать их содержание. Использование данного метода помогло мне понять сущность проблемы артикуляционно-акустической дисграфии, а также осознать значимость внедрения современных компьютерных технологий в систему логопедической помощи младшим школьникам»*.

Приведем фрагменты эссе на тему «Почему и в какой мере предложенный преподавателем исследовательский инструмент помог мне решить исследовательскую задачу?» Автором Айгуль М. отмечается, что ее *«исследовательская задача состояла в том, чтобы выявить потенциал игровой деятельности в формировании математических представлений у младших школьников с РАС. Инструментом, предложенным преподавателем, стала таблица. Мною были перечислены компоненты математических представлений (счет, форма, величина, пространство, время), а также характеристики игровой деятельности (тип игры, сенсорная нагрузка, наличие визуальной поддержки, длительность). Почему именно этот инструмент помог решить задачу? Во-первых, структура таблицы заставила меня перейти от вопроса «помогает ли игра вообще?» к более точному: «какая характеристика игры и на какой именно компонент математических представлений влияет?». Для детей с РАС, у которых развитие асинхронно, это различие особенно важно. Во-вторых, «три шага» придали работе экспериментальную логику: первый шаг дал*

«точку отсчета» без игры, второй – зафиксировал изменения именно в игровом контексте, третий – позволил сопоставить данные и увидеть закономерности. Без такой пошаговой организации данные остались бы разрозненными наблюдениями. Без таблицы я могла бы получить только общий вывод: «игровая деятельность положительно влияет на формирование математических представлений у младших школьников с РАС». С инструментом же я выявила дифференцированные результаты: ритмические игры с визуальными опорами показали высокий потенциал для формирования счета (прирост у 4 из 6 детей); конструктивные игры с тактильными ориентирами – для формирования пространственных представлений. Кроме того, таблица позволила увидеть границы потенциала: например, длительность игры более 10 минут снижала результативность у половины участников. Таким образом, инструмент не только подтвердил наличие потенциала игровой деятельности, но и раскрыл его структуру, условия реализации и ограничения. Без него решение исследовательской задачи было бы поверхностным и практически бесполезным для дальнейшей работы с детьми с РАС».

Автор Ксения П. пишет, что ее исследовательской задачей являлось выявление возможностей дидактических игр в развитии понимания обращенной речи младших школьников с РАС. «Предложенный преподавателем инструмент помог решить исследовательскую задачу по нескольким причинам. Во-первых, он обеспечил структурную организованность анализа. Без таблицы теоретический материал (описание уровней понимания речи, этапов онтогенетического развития, классификаций дидактических игр) оставался бы разрозненным. Таблица позволила систематизировать два массива информации: с одной стороны – показатели развития понимания речи (фонетико-фонологический, морфосинтаксический, семантический, прагматический уровни), с другой – характеристики дидактических игр (предметные, настольно-печатные, словесные, игры-путешествия и др.). Это создало «карту» для последующего сопоставления. Во-вторых, инструмент задал четкую логику движения от теории к выводам. Три шага (таблица → сопоставление → формулировка возможностей) представляют собой последовательный аналитический алгоритм. На первом шаге фиксируется, что есть. На втором – устанавливается, что с чем связано. На третьем – формулируется, почему эта связь работает именно для детей с РАС. Такая «пошаговость» предотвратила «прыжки» в рассуждениях и обеспечила доказательность выводов. В-третьих, заполнение таблицы потребовало активной мыслительной работы, а не простого пересказа литературы. Это не цитирование, а операция сопоставления. Мне пришлось самостоятельно решать, какой уровень понимания речи развивает тот или иной вид дидактических игр, что заставило глубоко вникнуть в механизмы каждого метода. В-четвертых, инструмент позволил учесть специфику РАС на каждом этапе анализа. Преподаватель акцентировал необходимость учитывать нарушения, характерные для РАС: снижение интереса к речи, трудности произвольного внимания, гештальтное восприятие, буквальность понимания. В рамках «трех шагов» я не просто констатировала, что «игра помогает», а объясняла, как именно она преодолевает конкретный дефицит. Наконец, полученные формулировки возможностей стали готовыми смысловыми блоками для текста параграфа 1.2 диссертации, а также легли в основу календарно-тематического планирования.

В эссе Алены К. замечено, что «этот исследовательский инструмент упорядочивает эмпирические и теоретические составляющие исследовательской работы, фиксирует связи между множеством признаков и отражает переход от общих понятий к измеримым показателям. Предложенная таблица является адекватным исследовательским инструментом для этапа теоретического проектирования в психолого-педагогических работах (магистерских диссертациях). Она позволяет перейти от разрозненных теоретических положений к компактной, обозримой и операциональной модели, пригодной как для обоснования формирующего эксперимента, так и для интерпретации его результа-

тов. Во-первых, этот метод исследования позволил мне преодолеть разрозненность теоретического материала. Во-вторых, инструмент обеспечил переход от констатации к объяснению. Это превратило таблицу из классификатора в модель причинно-следственных связей. На этом этапе стало возможно формулировать не общие, а адресные гипотезы, которые в дальнейшем могут быть проверены эмпирически. В-третьих, таблица решила ключевую проблему учета специфики РАС. Инструмент, однако, позволил увидеть обратную логику: те же самые особенности (например, склонность к стереотипии) могут стать опорой, если их правильно «встроить» в развитие сенсорных представлений. Формулировки на шаге 3 требовали явно прописать этот механизм – «потому что...». Без таблицы такая рефлексия могла остаться невыполненной. В-четвертых, инструмент помог структурировать само исследование. Работа с таблицей разворачивалась в логику «от общего – к частному, от частного – к связям, от связей – к механизмам». Это дисциплинировало мышление, исключило пропуски и неявные допущения. В результате исследовательская задача была решена не интуитивно, а процедурно: каждый вывод опирался на зафиксированную в таблице позицию. Наконец, таблица выполнила проектировочную функцию. Таким образом, исследовательская задача получила не только теоретическое, но и прикладное завершение».

Применение научных методов исследования, в том числе, контент-анализа, позволило нам сделать следующие **выводы**:

1. Углубленное изучение теоретических методов исследования на основе самостоятельно подготовленных магистрантами презентаций и детального обсуждения по заранее сформулированным преподавателем вопросам способствуют превращению информации об этих методах в знание о них.

2. Выполнение задания, связанного с применением исследовательского инструмента из трех шагов, позволяет магистранту:

а) убедиться в том, что исследуемый феномен (то, на что будет направлено педагогическое воздействие) описан корректно, на основе детально изученной научной информации, со знанием авторов научных идей и концепций и их содержания (шаг 1);

б) заполняя второй столбик таблицы, не только назвать отобранное педагогическое средство, но и привести его основные характеристики, что создает основу для более качественного формирующего эксперимента;

в) увидеть зависимости между характеристиками педагогического средства и компонентами исследуемого качества (шаг 2), а также широкое поле педагогических возможностей средства (шаг 3). На этом этапе может произойти «отбраковка» средства как представшего в образе неэффективного;

г) отобрать из сформулированного перечня возможностей только те, которые ему видятся как наиболее требующие проверки и обоснования, например, из 20 только 6. Исследователь также может пойти по пути обоснования тех возможностей, которые на данный момент наиболее актуальны для сферы образования;

д) оценить исследовательский потенциал «инструмента», который, по мнению самих магистрантов, состоит в том, что:

- «раскрывает структуру педагогического средства, условия его реализации и ограничения», «образует замкнутый познавательный цикл: в совокупности эти шаги превращают поиск ответа на исследовательскую задачу из интуитивного процесса в строгую научную процедуру»;

- «служит получению опыта структурного, доказательного, лишённого необоснованных эмоций изложения»;

- «выполняет проектировочную функцию», «становится основой разработки программы формирующего эксперимента»;

- «позволяет перейти от констатации к объяснению»;

- «предполагает учет специфики нарушения в развитии ребенка при отборе педагогического средства»;

- «пошаговость инструмента предотвращает разбросанность в рассуждениях исследователя и обеспечивает целостность научного взгляда и доказательность выводов».

3. Применение методики «Продолжи предложение» в качестве одного из рефлексивных заданий служит развитию у студентов осознанного восприятия информации о видах анализа в ходе исследования: обучающийся получает опыт соотнесения историко-ретроспективного, сравнительно-сопоставительного, системно-структурного анализов с тематикой и содержанием конкретного исследования и уместности его использования. Необходимость продолжить предложение вызвала у обучающихся также потребность отрефлексировать, когда, как, с какой целью им использовались (или могли бы использоваться) методы интерпретации, понимания, сопоставления при написании теоретической главы исследования.

4. Задание в виде эссе позволяет магистранту подвести итог теоретического этапа исследования и оценить возможность получения четких, конкретных выводов по теоретическим задачам исследования.

Следует отметить, что предложенный прием обучения студентов магистратуры можно использовать при организации исследовательской деятельности в любой предметной области и на разных уровнях образования.

Список литературы

1. Адаев И.А. Критерии и показатели уровня сформированности профессиональных компетенций в области научно-исследовательской деятельности у студентов вуза // *Фундаментальные исследования*. 2014. №5-2. С. 328–331.
2. Ахмедова Э.М., Машковский А.А. Педагогические условия формирования исследовательской компетентности у студентов вуза // *Проблемы современного педагогического образования*. 2024. №84-1. С. 31–34.
3. Бичурина С.У., Кадырова Р.М. Исследовательская компетентность как ресурс профессионального развития будущего педагога // *Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке: сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию*. Казань, 2022. С. 61–71.
4. Власова И.Н. Формирование исследовательских умений будущих педагогов при обучении в вузе // *Педагогический журнал Башкортостана*. 2024. №1(103). С. 39–52.
5. Зембатова Л.Т., Пухаева И.У. Основные направления приобщения бакалавров – будущих учителей к научно-исследовательской деятельности // *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова*. 2021. №3. С. 100–105.
6. Лаздина Т.И. Научно-исследовательская деятельность как фактор развития общекультурных компетенций студентов педагогического вуза // *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2015. №2(6). С. 103–106.
7. Лохтина Т.Н., Метелица В.И., Томских Е.О. Формирование и развитие навыков научно-исследовательской деятельности будущих педагогов // *Проблемы современного педагогического образования*. 2022. №74-3. С. 188–191.
8. Недвецкая М.Н., Миронова Д.А. Педагогические условия эффективности исследовательской деятельности студентов на основе системно-деятельностного подхода к формированию предметных компетенций в вузе // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. №4(21). С. 351–354.
9. Панина С.В., Егорова Р.И. Формирование исследовательской компетенции студентов в процессе преподавания дисциплины «Педагогика» // *Перспективы науки*. 2024. №6(177). С. 308–311.
10. Рубцова Н.Е., Ленков С.Л. Системность формирования исследовательской компетентности в образовательных программах высшего педагогического образования // *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*. 2022. Т. 20. №4. С. 119–139.

1. Adaev I.A. Kriterii i pokazateli urovnya sformirovannosti professional'nyh kompetencij v oblasti nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti u studentov vuza // Fundamental'nye issledovaniya. 2014. №5-2. S. 328–331.
2. Ahmedova E.M., Mashkovskij A.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya issledovatel'skoj kompetentnosti u studentov vuza // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2024. №84-1. S. 31–34.
3. Bichurina S.U., Kadyrova R.M. Issledovatel'skaya kompetentnost' kak resurs professional'nogo razvitiya budushchego pedagoga // Obrazovanie, professional'noe razvitie i sohranenie zdorov'ya uchitelya v XXI veke: sbornik nauchnyh trudov VIII Mezhdunarodnogo foruma po pedagogicheskomu obrazovaniyu. Kazan', 2022. S. 61–71.
4. Vlasova I.N. Formirovanie issledovatel'skih umenij budushchih pedagogov pri obuchenii v vuze // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2024. №1(103). S. 39–52.
5. Zembatova L.T., Puhaeva I.U. Osnovnye napravleniya priobshcheniya bakalavrov – budushchih uchitelej k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti // Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Hetagurova. 2021. №3. S. 100–105.
6. Lazdina T.I. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak faktor razvitiya obshchekul'turnyh kompetencij studentov pedagogicheskogo vuza // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. 2015. №2(6). S. 103–106.
7. Lohtina T.N., Metelica V.I., Tomsikh E.O. Formirovanie i razvitie navykov nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti budushchih pedagogov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. №74-3. S. 188–191.
8. Nedveckaya M.N., Mironova D.A. Pedagogicheskie usloviya effektivnosti issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov na osnove sistemno-deyatelnostnogo podhoda k formirovaniyu predmetnyh kompetencij v vuze // Baltijskij humanitarnyj zhurnal. 2017. T. 6. №4(21). S. 351–354.
9. Panina S.V., Egorova R.I. Formirovanie issledovatel'skoj kompetencii studentov v processe prepodavaniya discipliny «Pedagogika» // Perspektivy nauki. 2024. №6(177). S. 308–311.
10. Rubcova N.E., Len'kov S.L. Sistemnost' formirovaniya issledovatel'skoj kompetentnosti v obrazovatel'nyh programmah vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. T. 20. №4. S. 119–139.



Mastering the experience of exploratory activity in the sphere of Special Pedagogy by students

The logic of mastering the research tool, including three steps, providing the integrality and demonstrativeness of conclusions, is substantiated. There are presented the reflexive tasks (essay “Why and to what extent did the research tool, suggested by the teacher, help me to solve the research problem?” and the methodology “Continue the sentence”), allowing to transform the intuitive process of searching for the answer of the research task into the scientific procedure.

Keywords: *exploratory activity, research tool, student, Master's degree student, special (correctional) pedagogy.*

(Статья поступила в редакцию 13.05.2026)

**СИСТЕМА СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИ
ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Рассматриваются отбор и логика построения системы педагогических средств формирования экологически ответственного поведения. Обосновано влияние системы педагогических средств на формирование исследуемого личностного качества у студентов в волонтерской деятельности.



Ключевые слова: *система педагогических средств, волонтерская деятельность, проектная деятельность, исследовательская деятельность, личностно-ориентированные ситуации (ЛОС), рефлексивные дневники.*

Согласно требованиям ФГОС ВО (педагогическое образование), положениям Концепции устойчивого экологического образования в РФ, независимо от профилей подготовки, специалисту важно принимать активное участие в создании эффективной «среды, способствующей повышению уровня экологической культуры всех участников педагогического взаимодействия» [10]. Высшей формой проявления экологической культуры становится экологически ответственное поведение [2; 6].

Формирование данного качества предполагает целенаправленный педагогический процесс. Задачей данной работы выступает теоретическое обоснование системы педагогических средств формирования экологически ответственного поведения (ЭОП) у студентов.

Под *системой педагогических средств* мы понимаем совокупность средств, выступающих причиной позитивных изменений рассматриваемого личностного качества, эффективность которых в формировании личности зависит от степени их системности [9]. Плодотворным моментом для построения системы педагогических средств можно считать их внутреннюю непротиворечивость, объективность и полноту [5, с. 47].

Обратимся к теории средств формирования экологических личностных качеств. *Волонтерская деятельность* в образовательной среде рассматривается в исследованиях И.З. Виситаевой, Т.Н. Клейменовой, Т.А. Соколовой, Л.Е. Сикорской, С.Г. Косенко, Т.А. Корниенко, А.А. Лощиловой, Л.И. Рыжечкиной и др. [1, с. 272; 13, с. 22]. Она, по мнению ученых, имеет ряд важных педагогических функций, нацеленных на социализацию студенческой молодежи: «лично-развивающая, ценностно-смысловая, инновационно-инициативная, созидательно-преобразовательная и др.» [16].

Воспитательный потенциал волонтерской деятельности как средства формирования экологически ответственного поведения (ЭОП) выявлялся нами в опытной работе на базе студенческого волонтерского объединения «Эко-клуб ВГСПУ» в течение учебного семестра (октябрь 2023 – май 2024). Измерение качества проводилось по ведущим критериям сформированности его компонентов на каждом уровне.

Студенты в количестве 250 чел. из 10 институтов ФГБОУ ВО «ВГСПУ» принимали добровольное участие в волонтерских акциях по рациональному природопользованию. Содержание волонтерской деятельности включало участие в акциях по рациональному природопользованию (уборка прибрежных территорий Волги, «БумБатл», «Зеленая Россия»), проведение школьных экскурсий на базе Научно-образовательной

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

лаборатории (НОЛ) «Ботанический сад», сбор данных для экологических исследований, публичные выступления с просветительской целью. Анализ изменений компонентов экологически ответственного поведения проведен по *ведущему критерию* для каждого из них.

Для ценностно-мотивационного компонента таким критерием выступила *направленная экологическая мотивация*, диагностируемая с помощью авторской анкеты, содержащей блоки «Ценности и критерии», «Убеждения и мотивы», «Идентичность и намерения» (адаптация методики «Экологическое сознание» по С.Д. Дерябо, В.А. Ясвину). В когнитивном компоненте ведущим критерием стал *объем и системность экологических знаний*, измеряемый тестом «Экологические ситуации» (А.В. Гагарин, С.Д. Дерябо). В деятельностном компоненте ведущим критерием выступил *потенциал экологического поступка*, оцениваемый по результатам деятельности студентов (таб. 1).

Таблица 1

Влияние волонтерской деятельности на компоненты ЭОП студентов

Уровни ЭОП	Компоненты ЭОП											
	Ценностно-мотивационный				Когнитивный				Деятельностный			
	До		После		До		После		До		После	
	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.
Высший	12	30	18	45	10	25	16	40	8	20	14	35
Высокий	22	55	30	75	20	50	28	70	18	45	26	65
Средний	34	85	32	80	36	90	34	85	32	80	32	80
Низший	32	80	20	50	34	85	22	55	42	105	28	70
Всего	250 чел.											

Анализ таблицы 1 показывает, что в ценностно-мотивационном компоненте доля студентов с высшим уровнем направленной экологической мотивации увеличилась с 12% / 30 чел. до 18% / 45 чел., с высоким – с 22% / 55 чел. до 30% / 75 чел. Средний уровень снизился с 34% / 85 чел. до 32% / 80 чел., а низший – с 32% / 80 чел. до 20% / 50 чел. В когнитивном компоненте высший уровень по критерию объема и системности экологических знаний возрос с 10% / 25 чел. до 16% / 40 чел., с высоким уровнем – с 20% / 50 чел. до 28% / 70 чел. Средний уровень сократился с 36% / 90 чел. до 34% / 85 чел., низший – с 34% / 85 чел. до 22% / 55 чел. Прирост по компоненту составил +14% / 35 чел. В деятельностном компоненте высший уровень потенциала экологического поступка увеличился с 8% / 20 чел. до 14% / 35 чел., высокий – с 18% / 45 чел. до 26% / 65 чел. Средний уровень остался без изменений – 32% / 80 чел., низший сократился с 42% / 105 чел. до 28% / 70 чел. Полученные данные свидетельствуют о комплексном влиянии волонтерской деятельности на компоненты качества.

Теоретический анализ работ С.Н. Глазачева, А.В. Гагарина, О.С. Анисимова по формированию экологической культуры [2–4] и исследований И.Ю. Иванова, А.В. Пав-

лова по проблемам экологической грамотности [8] показал, что включение студентов в *проектную деятельность* обеспечивает переход от усвоения знаний к их личностному принятию. По утверждению М.В. Усынина, детальная проработка проектов, где студент самостоятельно проходит этапы замысла, собственно разработки проекта и получения результата, имеет решающее значение для интеграции знаний и ценностей в соответствующее поведение [18].

Апробация проектной деятельности проводилась в период февраль – апрель 2024 г. на фоне общего участия студентов в волонтерской деятельности. Для оценки ее влияния была сформирована подвыборка из 82 студентов (группы ЕН-БХБ-41, ЕН-ГББ-41, ИЯ-АВБ-41, ПС-ППБ-31, Д-ПАБ-31, ИП-ИОБ-41), включенных в разработку групповых и индивидуальных эко-проектов на базе «Эко-клуба ВГСПУ» (таб. 2).

Таблица 2

Влияние проектной деятельности на компоненты ЭОП студентов

Уровни ЭОП	Компоненты ЭОП											
	Ценностно-мотивационный				Когнитивный				Деятельностный			
	До		После		До		После		До		После	
	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.
IV Высший	9	7	15	12	11	9	17	14	9	7	12	10
III Высокий	21	17	39	32	21	17	33	27	18	15	24	20
II Средний	38	31	32	26	37	30	32	26	33	27	37	30
I Низший	32	27	16	12	31	26	18	15	40	33	27	22
Всего	82 чел.											

Как следует из данных таблицы 2, в ценностно-мотивационном компоненте высший уровень направленной экологической мотивации вырос с 9% / 7 чел. до 15% / 12 чел. (+6% / +5 чел.), высокий – с 21% / 17 чел. до 39% / 32 чел. Средний уровень сократился с 38% / 31 чел. до 32% / 26 чел., низший – с 32% / 27 чел. до 14% / 12 чел. В когнитивном компоненте высший уровень объема и системности экологических знаний увеличился с 11% / 9 чел. до 17% / 14 чел., высокий – с 21% / 17 чел. до 33% / 27 чел. Средний уровень снизился с 37% / 30 чел. до 32% / 26 чел., низший – с 31% / 26 чел. до 18% / 15 чел. В деятельностном компоненте высший уровень потенциала экологического поступка возрос с 9% / 7 чел. до 12% / 10 чел., высокий – с 18% / 15 чел. до 24% / 20 чел. Средний уровень увеличился с 33% / 27 чел. до 37% / 30 чел., низший сократился с 40% / 33 чел. до 27% / 22 чел. Наибольший прирост зафиксирован в ценностно-мотивационном компоненте (+24%).

Студенческие проекты содержали региональный компонент устойчивого развития Волгоградской области («Оценка антропогенной нагрузки на территорию природного парка «Волго-Ахтубинская пойма», «Разработка экологической тропы в Ботаническом саду ВГСПУ», «Анализ эффективности метода раздельного сбора пластика и ма-

кулатуры в пунктах приема на территории ВГСПУ» и др.). Полученные данные согласуются с выводами М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина, А.Е. Зориной: проектная деятельность создает условия для формирования экологически сообразного мышления и поведения [7; 17].

Исследовательская деятельность, которую Ю.А. Коняев, М.Б. Вакджира определяют как «особый вид интеллектуального творчества, порождающий соответствующее деятельностное поведение» [16, с. 176], была использована нами для дальнейшего развития компонентов ЭОП. А.В. Гагарин, С.Н. Глазачев, О.С. Анисимов подчеркивают, что включение студентов в исследовательскую деятельность обеспечивает переход от простого усвоения знаний к их личностному принятию [3–5].

В опытной работе (февраль – апрель 2024 г.) приняли участие 63 студента (группы ЕН-БХБ-31, ЕН-БХБ-41, ЕН-БГБ-41, ЕН-ТГБМ-11, ЕН-ТГБМ-12, ИЯ-АВБ-41, ИЯ-АНБ-41, МИФ-МИБ-41). Ведущим критерием выступает объем и системность экологических знаний по когнитивному компоненту, измеряемый тестом «Экологические ситуации» (А.В. Гагарина, С.Д. Дерябо) (таб. 3).

Таблица 3

Влияние исследовательской деятельности на компоненты ЭОП студентов

Уровни ЭОП	Компоненты ЭОП											
	Ценностно-мотивационный				Когнитивный				Деятельностный			
	До		После		До		После		До		После	
	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.
IV Высший	6	4	16	10	5	3	19	12	4	3	13	8
III Высокий	21	13	27	17	17	11	41	26	14	9	27	17
II Средний	37	23	32	20	40	25	22	14	37	23	35	22
I Низший	36	23	25	16	38	24	18	11	45	28	25	16
Всего	63 чел.											

Анализ таблицы 3 показывает, что в динамике по когнитивному компоненту ЭОП доля студентов, достигших высшего уровня выросла с 5% / 3 чел. до 19% / 12 чел. (+14% / +9 чел.), высокого уровня – с 17% / 11 чел. до 41% / 26 чел. (+24% / +15 чел.). Средний уровень сократился с 40% / 25 чел. до 22% / 14 чел., низший – с 38% / 24 чел. до 18% / 11 чел. (-20%). В ценностно-мотивационном компоненте высший уровень направленной экологической мотивации увеличился с 6% / 4 чел. до 16% / 10 чел. (+10% / +6 чел.), высокий – с 21% / 13 чел. до 27% / 17 чел. (+6% / +4 чел.). Средний уровень снизился с 37% / 23 чел. до 32% / 20 чел., низший – с 36% / 23 чел. до 25% / 16 чел. В деятельностном компоненте высший уровень потенциала экологического поступка вырос с 4% / 3 чел. до 13% / 8 чел. (+9%), высокий – с 14% / 9 чел. до 27% / 17 чел. (+13%). Средний уровень сократился с 37% / 23 чел. до 35% / 22 чел., низший – с 45% / 28 чел. до 25% / 16 чел. Общий прирост по деятельностному компоненту составил +11% / 7 чел.

Выполнение исследовательских заданий осуществлялось под руководством преподавателей профильных кафедр, сотрудников вуза и волонтеров НОЛ «Ботанический сад». Студенты собирали полевой материал для мониторинга зеленых насаждений, ана-

лизировали качество воды родников, обрабатывали данные по орнитофауне. Исследовательская деятельность оказала позитивный эффект на показатели когнитивного компонента.

Опираясь на положения теории личностно-ориентированного обучения (В.В. Сериков) и современный опыт Л.А. Корниловой по формированию экологического мировоззрения студентов в ФГАОУ ВО «ВолГУ» [17], ЛОС реализовывались в формах экомарафонов (#ЛюбимаяЭкосистема), рефлексивных дилемм (кейс «Средняя Ахтуба: развитие региона или сохранение природы?»), заседаний общественного совета Эко-Клуба. В Ботаническом саду студенты выступали добровольцами-организаторами школьных экскурсий. В апробации ЛОС приняли участие 45 студентов групп ПС-ППБ-31, ПС-СРБ-31, СКП-СПБ-31, ЕН-ГББ-31, ИЯ-АВБ-41 (таб. 4).

Таблица 4

**Влияние личностно-ориентированных ситуаций (ЛОС)
на компоненты ЭОП студентов**

Уровни ЭОП	Компоненты ЭОП											
	Ценностно-мотивационный				Когнитивный				Деятельностный			
	До		После		До		После		До		После	
	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.
IV Высший	7	3	22	10	5	2	20	9	6	3	24	11
III Высокий	24	11	42	19	20	9	38	17	22	10	38	17
II Средний	36	16	24	11	38	17	28	13	35	16	24	11
I Низший	33	15	12	5	37	17	14	6	37	16	14	6
Всего	45 чел.											

Анализ полученных данных подтвердил, что ЛОС способствуют активации аксиологической функции ЭОП. В ценностно-мотивационном компоненте высший уровень по направленной экологической мотивации увеличился с 7% / 3 чел. до 22% / 10 чел. (+15% / +7 чел.), высокий – с 24% / 11 чел. до 42% / 19 чел. Средний уровень сократился с 36% / 16 чел. до 24% / 11 чел., низший – с 33% / 15 чел. до 12% / 5 чел. В когнитивном компоненте высший уровень объема и системности экологических знаний вырос с 5% / 2 чел. до 20% / 9 чел., высокий – с 20% / 9 чел. до 38% / 17 чел. Средний уровень снизился с 38% / 17 чел. до 28% / 13 чел., низший – с 37% / 17 чел. до 14% / 6 чел. В деятельностном компоненте высший уровень потенциала экологического поступка возрос с 6% / 3 чел. до 24% / 11 чел., высокий – с 22% / 10 чел. до 38% / 17 чел. Средний уровень сократился с 35% / 16 чел. до 24% / 11 чел., низший – с 37% / 16 чел. до 14% / 6 чел. Общий прирост по данному компоненту – +32%. Динамика показателей компонентов подтверждает эффективность ЛОС как средства, переводящего транслируемые установки в личностно принимаемые нормы ответственного поведения [12; 14].

Выбор рефлексивного дневника в качестве педагогического средства обусловлен его способностью переводить внешний опыт в личностные смыслы. Как подчеркивает Л.Е. Сикорская, рефлексивный дневник позволяет «замечать динамику изменений в развитии профессиональных компетенций и критически оценивать экологическую деятельность обучающихся»; рефлексивный дневник не формирует новые качества напрямую, а выступает способом переноса результатов волонтерской деятельности [16].

Апробация рефлексивных дневников проводилась в течение учебного семестра (февраль – июнь 2024 г.) среди 38 студентов, которые наряду с волонтерской деятельностью вели регулярные записи наблюдений за экосистемами и проводили самоанализ экологической активности (группы ЕН-ТГБМ-11, ЕН-ТГБМ-21, ЕН-БГБ-41, ФЛ-РЛБ-41, ПС-ППБ-31, СКП-ЛПБ-31). Оценка осуществлялась методом контент-анализа записей и экспертной оценки рефлексивных высказываний (таб. 5).

Таблица 5

Влияние рефлексивного дневника на компоненты ЭОП студентов

Уровни ЭОП	Компоненты ЭОП											
	Ценностно-мотивационный				Когнитивный				Деятельностный			
	До		После		До		После		До		После	
	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.	(%)	абс. чел.
IV Высший	8	3	18	7	5	2	16	6	5	2	21	8
III Высокий	16	6	34	13	18	7	34	13	13	5	32	12
II Средний	34	13	29	11	40	15	37	14	37	14	32	12
I Низший	42	16	19	7	37	14	13	5	45	17	15	6
Всего	38 чел.											

Как следует из таблицы 5, в ценностно-мотивационном компоненте высший уровень направленной экологической мотивации вырос с 8% / 3 чел. до 18% / 7 чел., высокий – с 16% / 6 чел. до 34% / 13 чел. Средний уровень сократился с 34% / 13 чел. до 29% / 11 чел., низший – с 42% / 16 чел. до 19% / 7 чел. В когнитивном компоненте высший уровень объема и системности экологических знаний увеличился с 5% / 2 чел. до 16% / 6 чел., высокий – с 18% / 7 чел. до 34% / 13 чел. Средний уровень снизился с 40% / 15 чел. до 37% / 14 чел., низший – с 37% / 14 чел. до 13% / 5 чел. В деятельностном компоненте высший уровень потенциала экологического поступка возрос с 5% / 2 чел. до 21% / 8 чел., высокий – с 13% / 5 чел. до 32% / 12 чел. Средний уровень сократился с 37% / 14 чел. до 32% / 12 чел., низший – с 45% / 17 чел. до 15% / 6 чел. Качественный анализ записей показал, что к концу семестра доля конструктивно-перспективных высказываний («Я планирую использовать этот опыт...») достигла 82% против изначальных 68%. Данный факт свидетельствует о переходе личности студента от внешней деятельности к закреплению ценностей [16].

Наглядно динамика прироста показателей компонентов ЭОП при последовательном воздействии педагогических средств отражена на рисунке (рис. на стр. 72).

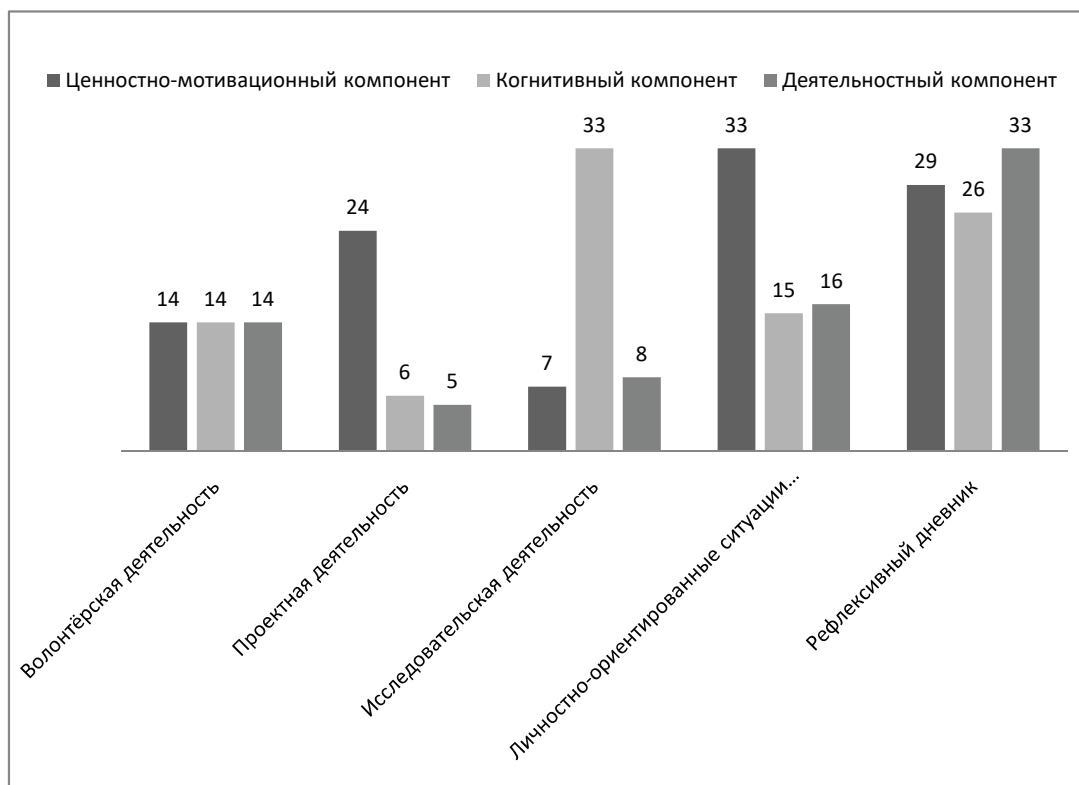


Рис. Прирост показателей компонентов ЭОП при воздействии педагогических средств (в %)

Иерархичность системы педагогических средств предполагает выделение доминирующего (системообразующего) средства, обладающего максимальным развивающим потенциалом, и дополняющих средств, обеспечивающих специализированное воздействие на компоненты качества [9]. Прирост рассчитывался как разница суммарной доли студентов высокого и высшего уровней развития ЭОП «до» и «после» воздействия средства.

Прирост ценностно-мотивационного компонента (+24%) зафиксирован при включении проектной деятельности. Исследовательская деятельность, напротив, обеспечивает наибольший прирост когнитивного компонента (+33%). ЛОС и рефлексивный дневник, обеспечивая развитие деятельностного компонента (прирост +16% и +23% соответственно), выполняют закрепляющую функцию, переводя внешние нормы во внутренние убеждения. Волонтерская деятельность обеспечивает равномерный прирост компонентов (+14%), являясь доминирующим. Остальные средства являются дополняющими и выполняют специализированные функции. Таким образом, выстроенная система педагогических средств соответствует принципам непротиворечивости, объективности и полноты.

Список литературы

1. Виситаева И.З. Опыт организации экологического волонтерства в российских вузах // Мир науки, культуры, образования. 2025. №3(112). С. 272–273.
2. Гагарин А.В. Устойчивое развитие природы и социума: берегающее природопользование или новое качество общечеловеческой культуры? // Вестник Московской государственной

академии делового администрирования. Серия: Философские, социальные и естественные науки. 2012. №3(15). С. 66–69.

3. Глазачев С.Н., Гагарин А.В. Экологическая культура как вершинное достижение личности: сущность, содержание, пути развития // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2015. №1. С. 20–23.

4. Глазачев С.Н., Анисимов О.С., Гришаева Ю.М. Онтологическое обеспечение решения экологических проблем: на пути создания универсальной парадигмы мышления // Вестник Международной академии наук. Русская секция. 2020. №1. С. 21–25.

5. Глебов А.А. К основаниям построения целостной системы педагогических средств // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. №4. С. 46–49.

6. Глухова А.А. Сущностные характеристики экологически ответственного поведения как личностного качества студентов педагогического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №7(200). С. 53–59.

7. Зорина А.Е. Социальная ответственность бизнеса и экологические установки населения (на примере общности в условиях риска): дис. ... канд. пед. наук. М., 2016.

8. Иванов И.Ю., Павлов А.В. Когда ответственность – значит грамотность: о модели развития экологической грамотности школьников // Исследователь / Researcher. 2021. №1-2(33–34). С. 18–31.

9. Ильин В.С. Средства формирования всесторонне развитой личности как педагогическая категория // Средства формирования всесторонне развитой личности: межвузовский сборник научных трудов. Волгоград, 1987.

10. Концепция экологического образования в системе общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 29 апреля 2022 г. №2/22). М., 2022.

11. Коняев, Ю.А., Вакджира, М.Б. Исследовательская деятельность как педагогическая категория // Мир науки, культуры, образования. 2012. №6(37). С. 174–176.

12. Корнилова Л.А. Педагогические условия формирования экологического мировоззрения у студентов вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. №4(167). С. 75–78.

13. Косенко С.Г., Корниенко Т.А. Вклад волонтерских организаций в развитие муниципального образования (на примере МО г. Армавир) // Концепт. 2015. №14. С. 21–25.

14. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии / под ред. Н.В. Ходяковой, В.В. Серикова, В.И. Данильчука. Волгоград, 2000.

15. Методические рекомендации для руководителей образовательных организаций по реализации экологического образования с целью формирования экологической культуры обучающихся / под ред. А.Н. Захлебного. М., 2022.

16. Сикорская Л.Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Елец, 2011.

17. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра: Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / под ред. И.Д. Фрумина. М., 2018.

18. Усынин М.В. Проектная деятельность как педагогический феномен // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2015. №3. С. 115–127.

* * *

1. Visitaeva I.Z. Opyt organizacii ekologicheskogo volonterstva v rossijskikh vuzah // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2025. №3(112). S. 272–273.

2. Gagarin A.V. Ustojchivoe razvitie prirody i sociuma: sberegayushchee prirodopol'zovanie ili novoe kachestvo obshchechelovecheskoj kul'tury? // Vestnik Moskovskoj gosudarstvennoj akademii delovogo administrirovaniya. Seriya: Filosofskie, social'nye i estestvennye nauki. 2012. №3(15). S. 66–69.

3. Glazachev S.N., Gagarin A.V. Ekologicheskaya kul'tura kak vershinnoe dostizhenie lichnosti: sushchnost', sodержание, puti razvitiya // Vestnik Mezhdunarodnoj akademii nauk (Russkaya sekciya). 2015. №1. S. 20–23.

4. Glazachev S.N., Anisimov O.S., Grishaeva Yu.M. Ontologicheskoe obespechenie resheniya ekologicheskikh problem: na puti sozdaniya universal'noj paradigmy myshleniya // Vestnik Mezhdunarodnoj akademii nauk. Russkaya sekciya. 2020. №1. S. 21–25.
5. Glebov A.A. K osnovaniyam postroeniya celostnoj sistemy pedagogicheskikh sredstv // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2007. №4. S. 46–49.
6. Gluhova A.A. Sushchnostnye harakteristiki ekologicheskoi otvetstvennogo povedeniya kak lichnostnogo kachestva studentov pedagogicheskogo vuza // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №7(200). S. 53–59.
7. Zorina A.E. Social'naya otvetstvennost' biznesa i ekologicheskie ustanovki naseleniya (na primere obshchnosti v usloviyah riska): dis. ... kand. ped. nauk. M., 2016.
8. Ivanov I.Yu., Pavlov A.V. Kogda otvetstvennost' – znachit gramotnost': o modeli razvitiya ekologicheskoi gramotnosti shkol'nikov // Issledovatel' / Researcher. 2021. №1-2(33–34). S. 18–31.
9. Il'in V.S. Sredstva formirovaniya vsestoronne razvitoj lichnosti kak pedagogicheskaya kategoriya // Sredstva formirovaniya vsestoronne razvitoj lichnosti: mezhvuzovskij sbornik nauchnykh trudov. Volgograd, 1987.
10. Konceptiya ekologicheskogo obrazovaniya v sisteme obshchego obrazovaniya (odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob'edineniya po obshchemu obrazovaniyu, protokol ot 29 aprelya 2022 g. №2/22). M., 2022.
11. Konyaev, Yu.A., Vakdzhira, M.B. Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak pedagogicheskaya kategoriya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2012. №6(37). S. 174–176.
12. Kornilova L.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya ekologicheskogo mirovozzreniya u studentov vuza // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. №4(167). S. 75–78.
13. Kosenko S.G., Kornienko T.A. Vklad volonterskikh organizacij v razvitie municipal'nogo obrazovaniya (na primere MO g. Armavir) // Koncept. 2015. №14. S. 21–25.
14. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: fenomen, konceptiya, tekhnologii / pod red. N.V. Hodyakovej, V.V. Serikova, V.I. Danil'chuka. Volgograd, 2000.
15. Metodicheskie rekomendacii dlya rukovoditelej obrazovatel'nykh organizacij po realizacii ekologicheskogo obrazovaniya s cel'yu formirovaniya ekologicheskoi kul'tury obuchayushchihhsya / pod red. A.N. Zahlebnogo. M., 2022.
16. Sikorskaya L.E. Pedagogicheskij potencial dobrovol'cheskoj deyatel'nosti v socializacii studencheskoj molodezhi: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Elec, 2011.
17. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu učit' segodnya dlya uspekha zavtra: Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya / pod red. I.D. Frumina. M., 2018.
18. Usynin M.V. Proektnaya deyatel'nost' kak pedagogicheskij fenomen // Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt. 2015. №3. S. 115–127.



The system of means of developing ecologically responsible behaviour of students of pedagogical universities in voluntary work

The selection and logic of building the system of pedagogical means of developing ecologically responsible behaviour are considered. The influence of the system of pedagogical means on the development of the studied personal quality of students in voluntary work is substantiated.

Keywords: *system of pedagogical means, voluntary work, project activity, exploratory activity, personal-centered situations, reflexive diaries.*

(Статья поступила в редакцию 03.06.2026)

О.Ю. ЛЕУШКАНОВА,

Е.Ю. ИВАНОВА

Магнитогорск

**ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
(ИИ) В УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИЕЙ: РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ**

Проанализированы вызовы и перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в СПО. Предлагается комплексная система управления процессами интеграции ИИ, включающая институционально-регламентирующий, компетентностно-развивающий, рефлексивно-корректирующий компоненты. Практическая значимость заключается в использовании разработанных положений при проектировании локальных нормативных актов, дополнительных программ, диагностического инструментария.



Ключевые слова: искусственный интеллект, технологии искусственного интеллекта, нейросети, компетенции цифровой экономики, среднее профессиональное образование, управленческие процессы.

В настоящее время сфере среднего профессионального образования (далее – СПО) сложилась неоднозначная ситуация. С одной стороны, цифровая трансформация официально признана ключевым направлением государственной образовательной политики, с другой – внедрение технологий искусственного интеллекта зачастую происходит хаотично, без должной проработки педагогических и управленческих подходов. Бесконтрольное использование технологий искусственного интеллекта (ИИ) может привести к негативным последствиям. Вместе с тем конечной целью внедрения ИИ является повышение эффективности всего образовательного процесса. В данной публикации обобщаются некоторые теоретические подходы, предлагается система управления процессами интеграции технологий ИИ в образовательную и управленческую деятельность профессиональной организации.

Основными проблемами, возникающими при внедрении технологий искусственного интеллекта в системе среднего профессионального образования, является: нехватка квалифицированных кадров; отсутствие методологической базы; нарушения конфиденциальности, отсутствие четких регламентов; ограниченное финансовое и материально-техническое обеспечение, недоверие к новым технологиям. Интеграция технологий ИИ в структуру, содержание деятельности образовательной организации представляет собой сложный и многоуровневый процесс, требующий комплексного системного подхода, с применением современных управленческих решений [5; 11; 15].

Большинство научных исследований сосредоточено на технических аспектах безопасности ИИ (алгоритмическая предвзятость, защита данных), общетеоретических проблемах этики ИИ. При этом недостаточно работ, рассматривающих управленческий аспект минимизации рисков на уровне конкретной образовательной организации. Существует необходимость в проработке механизмов, инструментов, позволяющих выстроить в организационную структуру процессы интеграции технологий ИИ в деятельность колледжа или техникума.

Ключевыми концепциями и исследованиями, обеспечивающими основу для успешного интегрирования технологий ИИ в процессы СПО, являются:

1. Теория педагогических инноваций (В.П. Беспалько, Г.Н. Сериков, Ю.С. Мануйлов, Н.В. Кузьмина и др.). Внедрение новых образовательных технологий должно бази-

роваться на понимании сущности педагогической инновации. Инновационная деятельность предполагает разработку и внедрение новых методов, форм и средств обучения, направленных на повышение качества образования. Важнейшие элементы теории инновационных процессов включают:

- новаторские технологии: использование цифровых инструментов и интеллектуальных систем для поддержки образовательного процесса;
- педагогическое проектирование: разработка учебных курсов и программ с использованием возможностей ИИ;
- анализ эффективности: оценка результатов внедрения инновационных решений и коррекция дальнейших действий [1; 12].

2. Психолого-педагогические основы интеграции ИИ (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Интеграция ИИ в образовательный процесс должна учитывать психологические особенности обучающихся и специфику педагогического взаимодействия. Основные положения психолого-педагогического подхода включают:

- индивидуализацию обучения: создание условий для индивидуального развития каждого студента посредством адаптивных методик;
- развитие когнитивных способностей: применение интерактивных моделей обучения, стимулирующих развитие критического мышления и творческих способностей студентов;
- формирование информационной культуры: обучение эффективному взаимодействию с цифровыми ресурсами и технологиями [4].

3. Технологический аспект внедрения ИИ (Е.И. Машбиц, А.В. Савченков, О.К. Тихомиров, Н.В. Уварина, А.Г. Шмелев и др.). Применение современных технологических решений позволяет значительно повысить эффективность учебного процесса. Ключевыми элементами технологического аспекта являются:

- цифровые образовательные платформы: интерактивные системы управления учебным процессом, включающие модули анализа успеваемости и рекомендации по улучшению качества обучения;
- ИИ в обучении: аналитические инструменты, помогающие оптимизировать учебные программы и процессы оценки знаний;
- автоматизация рутинных операций: освобождение преподавателей от трудоемких административных задач благодаря автоматизации проверки заданий и обработки учебной документации [10; 14].

4. Организационно-управленческие условия (В.И. Загвязинский, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, Р.Х. Шакуров и др.). Эффективное внедрение ИИ требует изменений в организационных структурах и управлении колледжем. Это включает:

- подготовку кадров: организация повышения квалификации педагогов в сфере цифровых технологий и ИИ;
- обеспечение инфраструктуры: подготовка технических ресурсов, необходимых для функционирования цифровой образовательной среды [9].

Говоря о применимости искусственного интеллекта в образовании, Н.В. Соколов выделяет его основные роли:

1. *Разработка контента.* Системы ИИ могут использовать материалы традиционной учебной программы для создания индивидуальных учебников по определенным предметам. Такие системы оцифровывают этот учебный материал и создают новые учебные интерфейсы, чтобы помочь студентам всех академических классов и возрастов.

2. *Создание индивидуального опыта обучения.* Предоставляя настраиваемые приложения для персонализированного опыта и поддержки обучения, ИИ может адаптировать образовательные рамки для удовлетворения потребностей учащихся в соответствии с их знаниями, интересами и способностями.

3. *Расширение сферы образования.* ИИ и цифровые технологии помогают стирать границы и расширяют образовательные возможности для обучающихся во всем мире. Интеллектуальные поисковые системы и системы рекомендаций могут предоставить студентам информацию и ресурсы, необходимые для дальнейшего обучения.

4. *Содействие управлению образованием и администрированию.* Информационная система управления образованием (ИСУО) – это интегрированная группа служб информации и документации для сбора, хранения, обработки, анализа и распространения данных для планирования и управления образовательным процессом. Алгоритмы AI и ML могут помогать принимать управленческие решения на основе полученных данных для улучшения процессов образования [13].

В процессе интеграции технологий искусственного интеллекта в управленческие процессы колледжа отмечают риски: этические и правовые, технические, организационные, финансовые, социальные, качества данных [3; 8].

На основе анализа эмпирических наблюдений и предварительного анкетирования преподавателей ($n = 87$) и студентов ($n = 214$) трех организаций СПО нами разработана многоуровневая классификация рисков:

1. По субъекту:

- для обучающегося (когнитивные, мотивационные, идентификационные);
- для преподавателя (профессионально-деформационные, этико-ролевые);
- для образовательной организации (репутационные, управленческие).

2. По механизму возникновения:

- замещения (подмена учебного действия генерацией ответа);
- иллюзии компетентности (студент «понимает» решение, сгенерированное ИИ, но не может его воспроизвести самостоятельно);
- редукции педагогического взаимодействия (сворачивание диалога «преподаватель – студент» до схемы «студент – чат-бот»).

3. По степени контролируемости:

- латентные (не осознаются педагогом как проблема);
- острые (фиксируются прямой академической нечестностью);
- системные (воспроизводятся в силу сложившейся организационной культуры).

Данная классификация позволяет перейти к точечной диагностике использования ИИ в образовательной организации, интеграции в образовательные и управленческие процессы, адресным управленческим решениям.

По результатам анкетирования 214 студентов и 87 преподавателей отмечаем:

- 45,8% студентов подтверждают ежедневное использование ИИ-сервисов; несколько раз в неделю – 31,8%; менее двух раз в неделю – 22,4%;
- 86,9% студентов используют генеративные нейросети для выполнения самостоятельных работ; при этом только 11,7% студентов проходят какую-либо инструкцию или регламент, 63,1% студентов не читают сгенерированный текст целиком, а копируют его без анализа;
- 75,7% студентов однозначно хотели бы видеть использование технологий ИИ в обучении и в управлении колледжем;
- 21,9% студентов нуждаются в дополнительном ознакомлении с возможностями и преимуществами ИИ;
- 72,9% студентов подтверждают необходимость в ознакомлении с правилами, регламентами, предупреждающими риски виртуального пространства, искусственного интеллекта.

Среди преподавателей фиксируется:

- ежедневное использование технологий ИИ – 39,1%, не используют технологий ИИ – 28,7%;

- популярными являются ГигаЧат, Алиса AI; используют ИИ для подготовки методических материалов (планов занятий, тестов, примеров);
- трудности, с которыми сталкиваются или опасаются столкнуться при внедрении технологий ИИ: высокая стоимость программ и сервисов; вопросы этики и безопасности данных; недоверие к результатам работы ИИ;
- 14,9% обсуждают с коллегами или студентами этические границы применения нейросетей; не все преподаватели имеют опыт распознавания текстов, сгенерированных ИИ;
- 89,6% нуждаются в дополнительном обучении по использованию технологий ИИ в образовании, особо отмечают вопросы безопасности и этики;
- 64,4% считают, что внедрение искусственного интеллекта может повысить эффективность принятия управленческих решений.

Для успешного взаимодействия в образовательной среде необходимо:

- повышение цифровой грамотности педагогов;
- развитие технической поддержки;
- формирование доверия к результатам ИИ;
- решение этических и правовых вопросов.

Таким образом, предположение о наличии прямой связи между отсутствием институциональных регламентов и низким уровнем цифровой компетентности педагогов и студентов с одной стороны и степенью выявления рисков с другой – полностью подтверждается. Анкетирование показало высокий интерес студентов и преподавателей к использованию искусственного интеллекта в образовательной деятельности. Однако выявлена потребность обеих групп в локальном регламентировании интеграции ИИ в деятельность образовательной организации, дополнительном обучении и ознакомлении с правилами и возможностями ИИ, в развитии технической поддержки и формировании доверия к новым технологиям.

Целью стала разработка системы интеграции технологий ИИ в деятельность ПОО (структура и механизмы реализации). В отличие от декларативных стратегий цифровизации, данная система обладает четкой структурой и критериями эффективности. Компоненты системы:

1. Институционально-регламентирующий компонент обеспечивает нормативное закрепление границ применения ИИ. Его ядром выступает локальный нормативный акт колледжа «Положение об использовании технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе». В положении определены:

- закрытый перечень учебных ситуаций, в которых использование ИИ запрещено;
- перечень ситуаций, в которых ИИ разрешен как ассистивный инструмент;
- требования к обязательной декларации использования ИИ;
- процедура академической экспертизы в случае подозрения на недопустимое использование ИИ.

Дополнительно разрабатываются Положение об использовании системы «Антиплагиат» в колледже, методические памятки для студентов (с примерами корректного и некорректного цитирования ИИ) и преподавателей (алгоритм выявления когнитивной зависимости на ранних стадиях).

2. Компетентностно-развивающий компонент нацелен на повышение уровня цифровой компетентности педагогов. Дополнительная образовательная программа повышения квалификации «Применение нейросетей в учебной и научно-методической деятельности» ориентирована на педагогов и административных работников. Программа разработана с опорой на актуальные педагогические исследования и ставит своей целью развитие профессиональных навыков слушателей, связанных с применением нейросетевых технологий и искусственного интеллекта в образовательной и научно-методической деятельности.

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В рамках курса особое внимание уделяется формированию компетенций:

- взаимодействия и сотрудничества между преподавателями и студентами в цифровой среде;
- умение демонстрировать возможности искусственного интеллекта как в рамках своей предметной области, так и за ее пределами;
- анализ больших данных с помощью информационных систем и цифровых инструментов;
- саморазвитие и наставничество в цифровой образовательной среде;
- обновление и создание собственных методических и дидактических материалов для использования на занятиях;
- организация самостоятельной работы студентов и контроль их учебных достижений;
- повышение мотивации к обучению и профессиональной деятельности через игровые элементы и современные методики;
- развитие творческого мышления, гибкости и системного подхода к изучению возможностей искусственного интеллекта.

Программа включает несколько тематических модулей:

- история развития нейронных сетей и роль искусственного интеллекта в образовании;
- практическое применение нейросетей;
- интеграция различных нейросетевых технологий для решения научных и учебных задач.

Итоговая аттестация проводится в форме проектной работы. Участники могут выбрать одну из предложенных тем:

- использование нейросетей в криптографии;
- автоматическая генерация музыки;

Таблица

Компетенции цифровой экономики

№	Компетенции цифровой экономики	Знания и умения, связанные с применением технологий ИИ
1, 2	Коммуникация и кооперация в цифровой среде	Взаимодействовать с ИИ-системами: задавать точные запросы (промпты), критически оценивать полученные ответы; знать этические и правовые аспекты использования ИИ в цифровой коммуникации
3	Саморазвитие в условиях неопределенности	Критически оценивать результаты работы ИИ, интерпретировать рекомендации и корректировать свою траекторию развития; знать алгоритмы использования искусственного интеллекта и нейросетей в создании индивидуальных образовательных и профессиональных траекторий
4	Креативное мышление	Применять цифровые инструменты для прототипирования, визуализации, создания презентаций, сторителлинга, генерации текстов, изображений, музыки и других творческих продуктов
5	Управление информацией и данными	Знать принципы работы различных поисковых сервисов и платформ искусственного интеллекта
6	Критическое мышление в цифровой среде	Оценивать информацию / данные на достоверность и релевантность сравнением нескольких источников информации, в том числе с использованием искусственного интеллекта

- онлайн-сервис для создания названий;
- распознавание текста на изображениях;
- применение ИИ при написании научных статей [2; 6].

Формирование компетенций цифровой экономики у студентов включает интеграцию данной группы компетенций в основные образовательные программы (ООП) с включением умений, связанных с применением ИИ (таб. на стр. 79) [7].

Модуль по применению технологий искусственного интеллекта в ООП представлен как сквозной. При отборе актуальных, доверенных технологий ИИ и соответствующих ИИ-сервисов, цифровых ресурсов и профессиональных кейсов преподавателям рекомендуется ориентироваться на реестр отечественного прикладного обеспечения, а также на прикладные решения, включенные в перечни, рекомендованные Минпросвещения и Минцифры России для использования в образовательных организациях.

3. Рефлексивно-корректирующий компонент направлен на постоянный мониторинг, выявление проблем и своевременное устранение когнитивных и этических искажений, которые могут возникать у студентов и преподавателей при взаимодействии с искусственным интеллектом. Рефлексивно-корректирующий компонент реализуется через комплекс мероприятий:

- анкетирование студентов с целью объективной оценки того, насколько они склонны перекладывать мыслительные операции (поиск информации, анализ, формулирование выводов) на нейросети, а не выполнять самостоятельно;
- выполнение контрольных заданий с «гибридным доступом» позволяет сравнить результаты работы студента в разных условиях. Сначала выполняется задание без использования ИИ – это фиксирует базовый уровень знаний и умений. Затем аналогичное или усложненное задание выполняется с разрешенным доступом к нейросетям. Такой подход дает возможность проанализировать, как именно студент использует ИИ: для поиска идей, проверки своих решений или полной замены собственной мыслительной деятельности;
- анализ учебных диалогов в цифровой среде с соблюдением всех этических норм и требований конфиденциальности проводится мониторинг общения студентов в мессенджерах и учебных чатах. Цель – выявить случаи, когда вместо обращения к преподавателю за разъяснением или консультацией студент предпочитает получить готовый ответ от нейросети. Это помогает оценить степень замещения живого педагогического взаимодействия автоматизированными системами.

На основе собранных данных мониторинга организуется системная работа с педагогическим коллективом. Ежемесячно проводятся рефлексивные сессии, на которых обсуждаются:

- конкретные кейсы из практики, иллюстрирующие выявленные риски;
- возникающие трудности и новые вызовы, связанные с интеграцией ИИ;
- корректировка внутренних регламентов и правил работы с нейросетями.

Такой подход способствует формированию осознанного и ответственного отношения к технологиям искусственного интеллекта в образовательной среде [16; 17].

Апробация фрагментов системы (внедрение Положений, дополнительной образовательной программы повышения квалификации, сквозного модуля) в колледже в течение одного семестра показала следующие результаты:

- снижение доли студентов, систематически копирующих не анализированные ответы ИИ, с 63,1% до 18,7%;
- рост числа обращений студентов к преподавателю за разъяснением (с 3,1% до 5,3% в среднем на группу за неделю) – косвенный показатель возвращения субъект-субъектного диалога;
- повышение уверенности преподавателей в оценке академической честности:

78,1% отметили, что теперь могут аргументированно обсуждать со студентами границы применения ИИ.

Ожидаемым побочным эффектом стало повышение рефлексивной активности самих преподавателей: они начали фиксировать собственную когнитивную зависимость от ИИ при подготовке отчетов и аналитических справок.

В заключение отметим, что стихийное, нерегламентированное использование технологий искусственного интеллекта порождает системные риски: формирование когнитивной зависимости, иллюзию профессиональной компетентности, деформацию учебной мотивации и размывание этических границ педагогического взаимодействия. Данные риски не всегда осознаются участниками образовательного процесса, что делает их особенно опасными для практико-ориентированного специалиста среднего звена. Предложенная трехкомпонентная система (институционально-регламентирующий, компетентностно-развивающий и рефлексивно-корректирующий компоненты) интеграции технологий ИИ, которая образует замкнутый управленческий цикл, выступает инструментом, позволяющим не только контролировать процессы, но и оптимизировать их с помощью технологий ИИ.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
2. Борытко Н.М. Профессионально-цифровая культура педагога: структура и критерии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №6(159). С. 32-41.
3. Давудова С.Я., Рагимханова К.Т. Правовое регулирование искусственного интеллекта в образовании // Закон и право. 2025. №3. С. 57-62.
4. Леонтьев Д. Педагогика здравого смысла: гуманистическая философия образования А.А. Леонтьева // Образовательная политика. 2015. №4(70). С. 64-74.
5. Леушканова О.Ю. Применение технологий искусственного интеллекта в образовательной деятельности колледжа // Инновационное развитие профессионального образования. 2024. №1(41). С. 91-98.
6. Леушканова О.Ю. Формирование цифровых умений и навыков как компонентов профессионально-цифровой культуры педагога // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2023. Т. 15. №4. С. 59-70.
7. Методические рекомендации для профессиональных образовательных организаций по применению технологий искусственного интеллекта в рамках модуля при освоении видов деятельности в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://uploads.simfpolyteh.ru/1768813698260.pdf> (дата обращения: 14.05.2026).
8. Насонова Н.А. Интеграция технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс колледжа // Образование и воспитание. 2025. №8.1(60.1). С. 57-58.
9. Поташник М.М. Эксклюзивные аспекты управления школой. М., 2012.
10. Савченков А.В., Бечиев Ш.Ш. Концептуальные основы проблемы проектирования цифровой образовательной среды развития профессиональных компетенций педагога средствами неформального образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2024. №40. С. 57-65.
11. Семенов Е.В., Соколов Д.В. Цифровизация высшего образования: возможности и риски // Идеи и идеалы. 2022. Т. 14. №4. Ч. 1. С. 137-153.
12. Сериков Г.Н. Постановка и решение проблем непрерывного образования: обзор достижений научной школы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2020. Т. 12. №3. С. 34-51.
13. Соколов Н.В., Виноградский В.Г. Искусственный интеллект в образовании: анализ, перспективы и риски в РФ // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №76-2. С. 166-169.

14. Уварина Н.В., Пахтусова Н.А. Актуализация проблемы готовности будущих педагогов к применению технологий искусственного интеллекта в условиях цифровизации образования // Мир образования – образование в мире. 2023. №4. С. 216–223.

15. Указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 года №490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 30.04.2026).

16. Хэ Синьсин. Применение технологий на основе искусственного интеллекта в процессе обучения РКИ // Современное педагогическое образование. 2025. №6. С. 143–147.

17. Штыров Н.В., Казанова Н.В. Модель развития профессиональной субъектности педагога-гуманитария в диалоге с генеративным ИИ // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2026. №1(204). С. 13–26.

* * *

1. Bepal'ko V.P. Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii. M., 1989.

2. Borytko N.M. Professional'no-cifrovaya kul'tura pedagoga: struktura i kriterii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №6(159). S. 32–41.

3. Davudova S.Ya., Ragimhanova K.T. Pravovoe regulirovanie iskusstvennogo intellekta v obrazovanii // Zakon i pravo. 2025. №3. S. 57–62.

4. Leont'ev D. Pedagogika zdravogo smysla: gumanisticheskaya filosofiya obrazovaniya A.A. Leont'eva // Obrazovatel'naya politika. 2015. №4(70). S. 64–74.

5. Leushkanova O.Yu. Primenenie tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'noj deyatel'nosti kolledzha // Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya. 2024. №1(41). S. 91–98.

6. Leushkanova O.Yu. Formirovanie cifrovyyh umeniy i navykov kak komponentov professional'no-cifrovoy kul'tury pedagoga // Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyy aspekt. 2023. T. 15. №4. S. 59–70.

7. Metodicheskie rekomendacii dlya professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij po primeneniyu tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v ramkah modulya pri osvoenii vidov deyatel'nosti v sootvetstvii s federal'nym gosudarstvennym obrazovatel'nym standartom srednego professional'nogo obrazovaniya. [Elektronnyy resurs]. URL: <https://uploads.simfopolyteh.ru/1768813698260.pdf> (data obrashcheniya: 14.05.2026).

8. Nasonova N.A. Integraciya tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nyj process kolledzha // Obrazovanie i vospitanie. 2025. №8.1(60.1). S. 57–58.

9. Potashnik M.M. Eksklyuzivnye aspekty upravleniya shkoloy. M., 2012.

10. Savchenkov A.V., Bechiev Sh.Sh. Konceptual'nye osnovy problemy proektirovaniya cifrovoy obrazovatel'noj sredy razvitiya professional'nyh kompetenciy pedagoga sredstvami informal'nogo obrazovaniya // Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya. 2024. №40. S. 57–65.

11. Semenov E.V., Sokolov D.V. Cifrovizaciya vysshego obrazovaniya: vozmozhnosti i riski // Idei i idealy. 2022. T. 14. №4. Ch. 1. S. 137–153.

12. Serikov G.N. Postanovka i reshenie problem nepreryvnogo obrazovaniya: obzor dostizhenij nauchnoj shkoly // Vestnik YuUrGU. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2020. T. 12. №3. S. 34–51.

13. Sokolov N.V., Vinogradskij V.G. Iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: analiz, perspektivy i riski v RF // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. №76-2. S. 166–169.

14. Uvarina N.V., Pahtusova N.A. Aktualizaciya problemy gotovnosti budushchih pedagogov k primeneniyu tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 2023. №4. S. 216–223.

15. Указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 года №490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 30.04.2026).

16. He Sin'sin. Primenenie tekhnologiy na osnove iskusstvennogo intellekta v processe obucheniya RKI // Sovremennoe pedagogicheskoe образование. 2025. №6. С. 143–147.

17. Shtyrov N.V., Kazanova N.V. Model' razvitiya professional'noj sub'ektnosti pedagoga-gumanitariya v dialoge s generativnym II // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2026. №1(204). S. 13–26.

***The integration of technologies of artificial intelligence in managing
the professional educational institution: risks and potential***

The challenges and prospects of introduction of technologies of artificial intelligence in the institutions of secondary professional education are analyzed. The complex system of managing the integration processes of artificial intelligence, including the institutional and regulating components, competence-based and developing components, reflexive and correctional components is suggested. The practical significance consists in the use of the developed states in the process of designing the local regulatory acts, additional programs and diagnostic tools.

Keywords: *artificial intelligence, technologies of artificial intelligence, neural networks, competencies of digital economy, secondary professional education, management processes.*

(Статья поступила в редакцию 17.06.2026)

**Н.С. БОДРУГ,
П.П. ПРОЦЕНКО**
Благовещенск

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ АДАПТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ
В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА НА ОСНОВЕ
МЕТОДОВ АНАЛИТИКИ ОБУЧЕНИЯ**

Уточнено понятие адаптивной образовательной траектории (АОТ) в цифровой образовательной среде университета (ЦОС). Представлена и описана трехуровневая модель формирования адаптивной образовательной траектории в ЦОС университета (этапы: диагностический, модульно-адаптивный, рефлексивно-корректировочный). Проведен педагогический эксперимент с использованием модели формирования АОТ на примере дисциплины «Цифровые технологии в профессиональной деятельности», реализуемой как электронный учебный курс в ЦОС университета.

Ключевые слова: *адаптивная образовательная траектория, цифровая образовательная среда, аналитика обучения, педагогическая механика, электронный учебный курс, образовательный результат.*

На сегодняшний день, современная дидактика высшей школы фиксирует смену традиционной парадигмы: переход от «массовой подготовки» к «персонализированному обучению». Федеральные государственные образовательные стандарты 3++ и 4-го поколения фактически требуют от вузов обеспечения индивидуальных образовательных траекторий. Основная задача состоит в выстраивании такой траектории в цифровой

образовательной среде университета при реализации дисциплин в системе электронного обучения. Как правило, на практике это часто сводится к формальному общему выбору студентами элективных дисциплин и освоению по общему шаблону. Студенты одной группы получают идентичный контент, одинаковые сроки сдачи и единые критерии оценки, несмотря на разницу в исходном уровне подготовки, познавательном стиле и темпе усвоения материала, что снижает качество усвоения материала и образовательные результаты. Вопрос возможности индивидуального темпа и содержания обучения является актуальной на сегодняшний день.

Целью исследования являются теоретическое обоснование и разработка модели формирования адаптивной образовательной траектории (АОТ) в цифровой образовательной среде (ЦОС) университета, которая реализуется на основе сбора, интерпретации данных аналитики обучения, настройке через педагогические механизмы. Данная модель направлена на улучшение образовательных результатов студентов (формирование должного уровня профессиональной готовности студента).

Для достижения цели исследования решались следующие задачи: уточнение понятия «адаптивная образовательная траектория в ЦОС университета»; выявление источников данных учебной аналитики и педагогических механизмов в LMS Moodle; разработка трехуровневой модели формирования АОТ в ЦОС университета; экспериментальная проверка эффективности предложенной модели на основе оценки когнитивного, операционно-деятельностного, мотивационного и временного показателей компонентов профессиональной готовности студентов.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: метод анализа литературных источников и изучения опыта ведущих специалистов по вопросам персонализированного обучения, анализу данных обучения, педагогическим механизмам; методы математической статистики – все данные, полученные нами в процессе исследования, подвергнуты математической обработке (педагогический эксперимент с контрольной и экспериментальной группами).

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии понятийно-терминологического аппарата и методологических оснований проектирования персонализированного обучения в цифровой образовательной среде университета: уточнение понятия «адаптивная образовательная траектория в ЦОС университета», систематизация теоретических оснований персонализированного обучения, разработка трехуровневой модели АОТ.

Практическая значимость состоит в создании и апробации модели формирования АОТ в ЦОС университета, разработке по данной модели электронного учебного курса с адаптивной архитектурой, диагностического инструментария оценки готовности студентов, а также в формулировании практических рекомендаций для преподавателей по внедрению персонализированного обучения.

Вопросом персонализации обучения занимаются многие исследователи. Основоположителем идеи персонализации считается Б. Блум. Он обосновал, что 90–95% студентов способны освоить материал при создании оптимальных условий: индивидуальный темп, качественная обратная связь и диагностика [15; 16]. Ключевые идеи Б. Блума: фиксация результата, а не времени, переменные обучения, диагностика и коррекция. Авторы работы [17] показывают, как его идеи воплощаются в современных адаптивных системах.

Л.С. Выготский заложил фундамент персонализации через концепцию «зоны ближайшего развития», определяющую обучение как сотрудничество [6]. Современные авторы уточняют и развивают это понятие [9; 18]. Б.А. Бурняшов [4] выделяет три уровня адаптивных систем – от пассивного выбора студентом траектории до учета его когнитивных стилей. Ю.В. Вайнштейн [5] предлагает авторский подход к построению персонализированного адаптивного обучения. Ряд авторов раскрывают особенности персона-

лизированного обучения и индивидуальной образовательной траектории [2; 12]. Международные исследования [23] подчеркивают роль искусственного интеллекта и машинного обучения в реализации адаптивных траекторий, обсуждая барьеры внедрения.

Проведенный анализ теоретических источников, а также фундаментальных работ позволил нам сформулировать следующее рабочее определение адаптивной образовательной траектории в ЦОС университета – «динамически изменяющаяся последовательность учебных модулей, заданий и форм контроля, которая автоматически (или с участием преподавателя) корректируется в зависимости от текущих результатов обучения, когнитивных затруднений и темпа продвижения студента».

Ключевым инструментом, обеспечивающим такую персонализированную настройку, выступает аналитика обучения, позволяющая на основе объективных цифровых следов деятельности в электронной образовательной среде университета своевременно выявлять индивидуальные образовательные потребности и адаптировать учебный контент, методы и формы контроля.

В научной литературе уделено достаточное внимание аналитике обучения. А. Салас-Мартинес, А. Рамирес-Мартинелл и др. [22] в работе показали, что учебная аналитика преимущественно использует данные из LMS для прогнозирования отсева и оптимизации обучения. Исследователи Е.А. Другова, И.И. Журавлева и др. [19] выявили недостаток теоретического согласования между учебной аналитикой и дизайном обучения, а также нехватку исследований, измеривших реальную эффективность. Х.Я.А. Салих, М.А.Ф. Муса и др. [21] предложили концептуальную рамку, объединяющую аналитику, адаптивные среды и саморегулируемое обучение. Чжан Сюн, Ли Хаосюань и Чжуан Лю [24] выделили четыре ключевых сценария использования аналитики: образовательные рекомендации, когнитивную диагностику, трассировку знаний и анализ обучения с применением искусственного интеллекта. Т.Р. Новианди, Г.М. Идрозс и др. [20] представили обзор инструментов анализа данных (кластеризация, регрессия, визуализация) и платформ (LMS, open-source, AI-библиотеки). Первоначальное определение учебной аналитике было предложено Дж. Сименсом в 2011 году: «измерение, сбор, анализ и интерпретация данных об обучающихся и контекстах их обучения с целью понимания и оптимизации процесса и среды обучения» [22]. Данный термин будем использовать в нашей работе.

Полагаем, что сбора аналитических сведений об обучающихся может быть недостаточным. Для реальной адаптации процесса необходимо задействовать специальные инструменты – педагогические механики. В отличие от пассивного мониторинга, механики активно перестраивают работу учебных блоков: меняют требования к доступу, подключают дополнительные пояснения или переводят учащегося на более глубокий уровень.

В электронной образовательной среде российских вузов, как правило для организации учебного процесса используются различные LMS. Так, в работе В.Г. Ежковой, В.В. Щербак [7] представлены технологии и инструменты LMS Moodle с настройкой, аналитикой и визуализацией, а также представлен новый программный продукт для управления учебной деятельностью обучающихся. Е.В. Карманова и Я.М. Захарова связывают интеллектуальный анализ образовательных данных с обработкой больших цифровых следов, остающихся при работе с образовательными порталами [8]. Технически ориентированная работа команды авторов Д.М. Златкович, Н. Денич и др. [25] показывают, как можно реализовать динамическую адаптивность в LMS Moodle на основе модели учебных стилей Фелдера-Сильвермана.

В контексте данных исследований под педагогическими механиками нами понимается совокупность технологических и методических способов, обеспечивающих динамическую настройку образовательного контента.

Изложенные выше теоретические положения задают понимание того, что представляет собой адаптивная образовательная траектория в ЦОС университета, что имен-

но учебная аналитика выступает тем связующим звеном, которое превращает идею персонализации в управляемый процесс, а педагогические механики позволяют воплотить принципы персонализации в цифровой образовательной среде. Для практической реализации описанных идей в реальном учебном процессе вуза перейдем к вопросу, каким образом достигается такая адаптация. В связи с этим рассмотрим методологические решения и инструментальные средства, позволяющим воплотить принципы персонализации в цифровой образовательной среде университета.

В ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» учебный процесс реализуется в цифровой образовательной среде Moodle.

Основными данными в Moodle, позволяющими проводить учебную аналитику, являются исходные цифры и факты, «сырые данные»: результаты тестов входного, текущего (по темам / разделам / модулям) и промежуточного контроля; количество попыток выполнения задания и динамика их улучшения; время, затраченное на изучение теоретического материала (логирование входа в ресурсы); активность на форумах, в чатах (количество и содержательность постов, вопросы к преподавателю); пропуски дедлайнов (косвенный показатель затруднений) и т.д.

Для реализации задач учебной аналитики LMS Moodle предоставляет многоуровневую систему инструментов, которые, согласно технической документации, условно можно разделить на четыре группы: «базовые индикаторы активности, показатели на основе модели «Сообщество исследователей», предустановленные прогностические модели, а также дополнительные и пользовательские средства аналитики» [14].

К простейшим показателям, фиксирующим факт взаимодействия с курсом, относятся «базовые индикаторы активности»: действия на чтение – оценка объема просмотренного контента (лекции, файлы, страницы); действия на запись – фиксация отправки работ, создания сообщений на форуме, записей в базах данных; доступ к курсу – маркер входа в курс до старта или после его завершения; просроченные задания – индикатор наличия невыполненных работ с истекшим сроком; завершенность профиля – степень заполнения личной информации (значение от -1 до 1).

Показатели на основе модели «Сообщество исследователей». Система оценивает два параметра: когнитивная глубина (Cognitive Depth) – уровень проработки материала по шкале от нуля до пяти: от полного отсутствия открытия активности (0) до повторной отправки доработанного задания после получения обратной связи и комментирования работ других участников (5). Максимальный уровень зависит от типа элемента; социальная широта (Social Breadth) – интенсивность взаимодействия с участниками: от отсутствия контактов (0) до работы с несколькими участниками (создание темы на форуме, дополнение вики) – 3 балла [14].

Moodle предлагает пользователям набор готовых моделей, доступных через интерфейс «Аналитика». Они используют описанные выше индикаторы для предсказания определенных событий или оценки состояния курса:

- «обучающиеся в зоне риска отчисления» – предсказывает отсев на основе когнитивных и социальных показателей;
- «обучающиеся, давно не заходившие в курс» – выявляет потерявших интерес или выпавших из процесса;
- «активности к сдаче» – проверяет наличие заданий с приближающимся дедлайном;
- «риски для самого курса» – оценивает готовность курса (наличие преподавателей, студентов, корректность настроек) [14].

Помимо встроенных средств, возможности учебной аналитики могут быть расширены за счет использования дополнительных модулей и гибких механизмов настройки. Плагин «analyticsgraphs» – визуализирует оценки, пики активности, помогает связываться с отстающими; анализ логов (Logs) – выгружает историю всех взаимодействий

для выявления паттернов обучения; analytics API – позволяет создавать собственные индикаторы.

На базе центра цифровых технологий и технического обеспечения АмГУ, при участии лаборатории «Информатизации образования» используя программный интерфейс «analytics API» была сконструирована модель «прогнозирования успешности освоения дисциплины». При реализации дисциплины «Цифровые технологии в профессиональной деятельности» применяется LMS Moodle. Дисциплина разработана как электронный учебный курс (ЭУК).

Совокупность перечисленных показателей и инструментов создала основу для построения гибких АОТ. Данные, собираемые через общие индикаторы, показатели когнитивной глубины и социальной широты, а также результаты работы (учебная аналитика) прогностических моделей и разработанной собственной модели «прогнозирования успешности освоения дисциплины», выступили в качестве сигнальной системы для запуска соответствующих педагогических механик.

Понимаем, что методология сбора аналитических данных дает ответ на вопрос «Кто из студентов испытывает трудности и в чем именно эти трудности выражаются?» Для ответа на вопрос «как скорректировать обучение для преодоления этих трудностей?» необходимо обратиться к арсеналу адаптивных возможностей системы. В связи с этим рассмотрим конкретные механизмы LMS Moodle, позволяющие преподавателю или системе автоматически изменять содержание, последовательность или сложность учебных заданий.

Дисциплина «Цифровые технологии в профессиональной деятельности» входит в учебные планы всех направлений подготовки и специальностей, относится к блоку элективных дисциплин свободного выбора и предназначена для обеспечения реализации индивидуальной образовательной траектории студентов. ЭУК по данной дисциплине разработан и размещен на платформе LMS Moodle университета. Содержательное наполнение и структура курса соответствуют установленному порядку в университете [1].

ЭУК ежегодно осваивают до 140 студентов, представляющих разные направления подготовки (экономика, энергетика, социология, филология, техносферная безопасность, IT), курсы (второй и третий) и национальности (россияне, граждане КНР). Такое разнообразие исходного уровня владения цифровыми инструментами и когнитивных стилей делает данную дисциплину удобной для апробации адаптивных механик.

Ниже описаны ключевые настройки LMS Moodle, позволяющие перестроить фиксированный курс в персонализированную траекторию.

Первая настройка – это входная диагностика и маршрутизация по группам ограничений. Основная точка ветвления задается инструментом «Группы ограничений» (Group restrictions). В начале курса студенты проходят входное тестирование, охватывающее базовые темы дисциплины (работа с текстовыми редакторами, таблицами, поисковыми системами, основами информационной безопасности). На основе набранного балла система автоматически распределяет обучающихся по группам: «базовый уровень»: для студентов, показавших результаты ниже порогового значения (менее 60%). Их траектория включает дополнительные видео-инструкции и упрощенные практические задания на первых неделях курса; «продвинутый уровень»: для студентов, набравших 60% и более. Им сразу открываются задания повышенной сложности, предполагающие самостоятельный анализ кейсов и работу с профессиональными программными средствами.

Такое разделение позволило избежать ситуации, когда слабо подготовленный студент получает демотивирующе сложное задание, а сильный – тратит время на уже знакомый материал.

Вторая – условный доступ для пошагового контроля освоения курса. Для обеспечения ритмичной работы и гарантированного усвоения ключевых разделов используется механизм «Условный доступ» (Restrictaccess). Доступ к следующему тематическому модулю открывается только после того, как студент: просмотрел видео-лекцию (отслеживается системой); выполнил практическое задание (загрузил файл); достиг порогового балла в тесте по текущей теме. Так, доступ к теме 2 «Web-приложения и сервисы» открывается для студентов при просмотре видео-лекции темы 1 «Цифровая экономика», выполнении практических заданий «знакомство с различными сервисами для оценки цифровых компетенций, прохождение тестирования на уровень владения цифровыми компетенциями», прохождения тестирования по теме с не менее 80% правильных ответов.

В случае неудачной попытки тестирования система не блокирует студента полностью, а предлагает повторно изучить теоретический материал и пройти тест заново. Установленное встроенное ограничение на три попытки предотвратило формальное «угадывание» ответов. Только при последовательном прохождении всех тем курс считается освоенным, что гарантирует сформированность заявленных компетенций.

Четвертая настройка, наиболее тонкая реализована в отдельных темах дисциплины с помощью элемента «Лекция» (Lesson). В отличие от линейной последовательности страниц, здесь заложен ветвящийся сценарий. Например, в теме 4, посвященной цифровому этикету, после лекции в видеоформате студенту предлагается контрольный вопрос. В зависимости от того, какой вариант ответа выбран, система направляет учащегося: правильный ответ осуществляет переход к практическому заданию 4 «Использование цифрового этикета в профессиональной деятельности»; частично правильный ответ – направление на страницу с дополнительными пояснениями и примерами; ошибочный ответ возвращает студента на страницу просмотра лекции повторно, с теоретическим описательным блоком и объяснениями (например, текстовая лекция и лекции МООС). Этот подход имитирует поведение преподавателя, который не просто фиксирует ошибку, а дает индивидуальную «подсказку» в зависимости от ее характера.

Пятая позволяет настроить адаптивное тестирование через банк вопросов с метками. Для промежуточного и итогового контроля знаний применяется гибкая настройка тестов. В банке вопросов каждому заданию присваиваются метки (теги) по двум параметрам: тема (работа с текстом, электронные таблицы, ИИ-сервисы), уровень сложности (легкий, средний, высокий).

Тест собирается динамически по следующему принципу: если студент в первой попытке правильно отвечает на 3 легких вопроса подряд, система автоматически предлагает ему следующий блок вопросов уже среднего уровня сложности по той же теме. Если же студент ошибается в среднем вопросе, алгоритм может вернуть его к легкому уровню или подставить аналогичный вопрос для закрепления. Таким образом, тест не столько констатирует уровень, сколько помогает его достичь.

Важно подчеркнуть, что описанные механики не устраняют преподавателя из учебного процесса, а меняют его функцию. Вместо рутинной проверки работ и выдачи однотипных заданий преподаватель превращается в аналитика (интерпретирует сводки по действиям студентов встроенной аналитики Moodle, выявляет «точки застревания») и фасилитатора (вмешивается в работу алгоритмов, изменяет сложность контента, подбирает дополнительные материалы, корректирует последовательность изучения модулей, подключая индивидуальные консультации для студентов, чьи траектории выбиваются из общего паттерна).

Описанные выше инструментальные решения представляют собой отдельные «кирпичики», из которых складывается персонализированное обучение. Однако их разрозненное применение не дает целостного эффекта. Играет важную роль и разнородный состав обучающихся на курсе «Цифровые технологии в профессиональной деятельно-

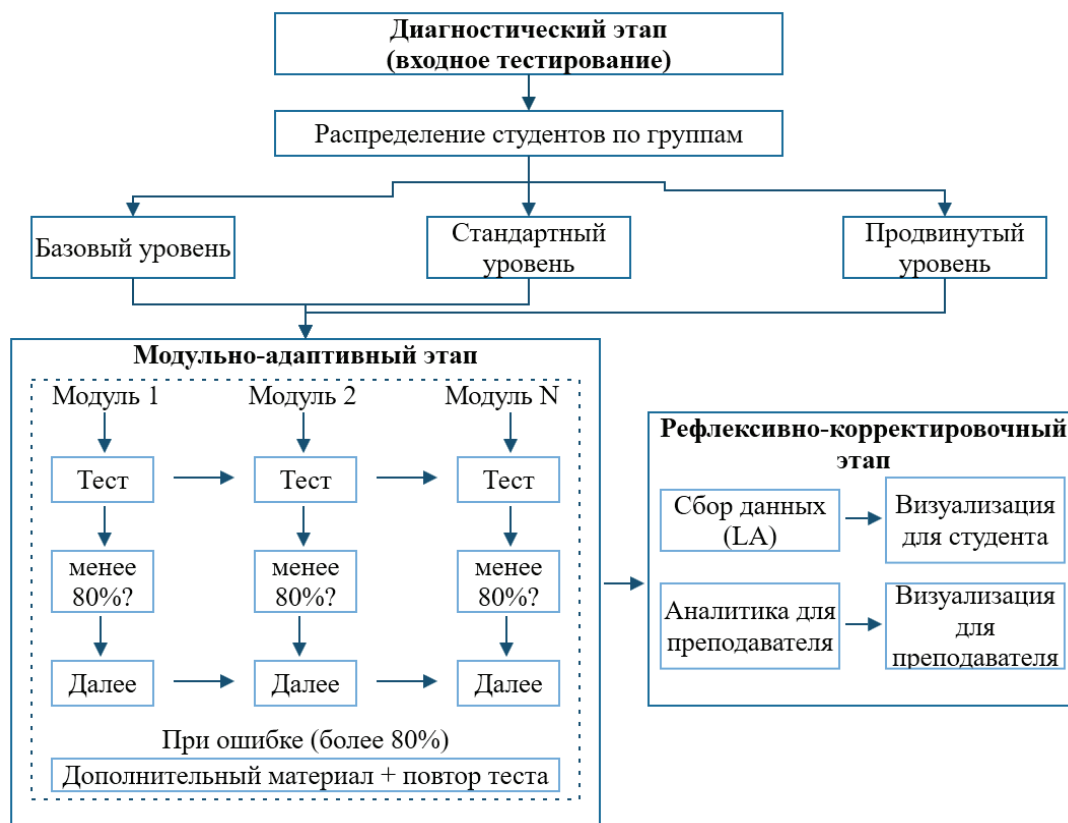


Рис. Трехуровневая модель формирования адаптивной образовательной траектории в цифровой образовательной среде университета

сти» (разные направления, курсы, национальности), который делает неэффективным применение какой-либо одной механики изолированно. Студенту с техническим образованием и филологу требуются принципиально разные последовательности действий. Универсальным ответом на этот вызов становится не набор разрозненных настроек, а целостная модель адаптивной образовательной траектории, где каждая из описанных механик занимает свое место и срабатывает в строго определенный момент.

Обобщая теоретические положения (Л.С. Выготский, Б. Блум) и анализируя практические возможности LMS Moodle [14], мы предлагаем трехуровневую модель формирования адаптивной образовательной траектории в ЦОС университета, включающую следующие этапы: диагностический, модульно-адаптивный, рефлексивно-корректировочный (рис.). Вопросы моделирования в педагогике и этапность раскрываются, подробно рассматриваются авторами А.В. Лейфа и Н.С. Бодруг в предыдущих работах [10; 11].

Диагностический этап (входной контроль) предполагает распределение студентов по траекториям: «базовая» – для слабоподготовленных, «стандартная» – для средних, «продвинутая» – для сильных, с дополнительными заданиями исследовательского характера.

Модульно-адаптивный этап (основное обучение): внутри каждого модуля – микроветвление. Если студент не усвоил модуль / тему, ему предлагается дополнительный ви-

деоматериал и упрощенные упражнения; если усвоил – следующий модуль / тема или углубленные кейсы.

Рефлексивно-корректировочный этап (аналитика и обратная связь) содержит сбор данных LA, их визуализацию для студента («ваш темп освоения», «рекомендуем повторить темы 1, 2») и для преподавателя («группа риска по дисциплине», «вовлеченность студентов»).

Предложенная трехуровневая модель формирования адаптивной образовательной траектории в цифровой образовательной среде университета задает целостный сценарий персонализированного обучения, а описанные настройки LMS Moodle предоставляют инструментальную базу для ее реализации.

Разнородный состав студентов, осваивающих дисциплину «Цифровые технологии в профессиональной деятельности», создал естественную экспериментальную площадку для проверки разработанной модели. Цель организованного педагогического эксперимента – эмпирическое подтверждение того, что использование модели формирования адаптивной образовательной траектории в цифровой образовательной среде университета действительно ведет к улучшению образовательных результатов (должному уровню).

Таблица

Изменение уровня готовности студентов по результатам освоения дисциплины «Цифровые технологии в профессиональной деятельности», в баллах

Компоненты готовности	Группа	До эксперимента	Промежуточный контроль	После эксперимента
		$M \pm m$	$M \pm m$	$M \pm m$
1	2	3	4	5
Когнитивный показатель	КГ	$3,3 \pm 0,3$	$3,5 \pm 0,3$	$3,8 \pm 0,3$
	ЭГ	$3,4 \pm 0,4$	$3,7 \pm 0,3$	$4,5 \pm 0,3$
	$p_{\text{КГ-ЭГ}}$	$<0,05$	$<0,05$	$>0,05$
Операционально-деятельностный показатель	КГ	$3,3 \pm 0,3$	$3,5 \pm 0,2$	$3,8 \pm 0,2$
	ЭГ	$3,4 \pm 0,4$	$3,6 \pm 0,4$	$4,6 \pm 0,4$
	$p_{\text{КГ-ЭГ}}$	$<0,05$	$<0,05$	$>0,05$
Мотивационный показатель	КГ	$3,4 \pm 0,2$	$3,6 \pm 0,3$	$4,1 \pm 0,3$
	ЭГ	$3,7 \pm 0,3$	$4,0 \pm 0,4$	$4,6 \pm 0,3$
	$p_{\text{КГ-ЭГ}}$	$<0,05$	$<0,05$	$<0,05$
Временной показатель	КГ	$3,4 \pm 0,2$	$3,6 \pm 0,3$	$4,1 \pm 0,3$
	ЭГ	$3,7 \pm 0,3$	$4,0 \pm 0,4$	$4,6 \pm 0,3$
	$p_{\text{КГ-ЭГ}}$	$<0,05$	$<0,05$	$<0,05$
Интегральный показатель	КГ	$3,3 \pm 0,3$	$3,5 \pm 0,3$	$4,0 \pm 0,3$
	ЭГ1	$3,5 \pm 0,4$	$3,8 \pm 0,4$	$4,6 \pm 0,3$
	$p_{\text{КГ-ЭГ}}$	$<0,05$	$<0,05$	$>0,05$
Уровень готовности	КГ	III (повышенный)	III (повышенный)	III (повышенный)
	ЭГ	III (повышенный)	III (повышенный)	IV (высокий)

нию профессиональной готовности студентов) по сравнению с традиционным линейным построением курса.

В эксперименте студенты были разделены на две группы (разных направлений подготовки и специальностей, разных курсов и национальностей, но выравненных по исходному уровню). Контрольная группа (КГ) обучалась по линейному фиксированному курсу (все модули открыты последовательно). Экспериментальная группа (ЭГ) – по адаптивной образовательной траектории с использованием описанных механизмов.

Основываясь на исследованиях, проводимых авторами [10; 11] были выделены компоненты профессиональной готовности студентов: когнитивный, операционально-деятельностный, мотивационный, временной. Когнитивный показатель, характеризующий теоретические знания, полученные в процессе освоения дисциплины. Операционально-деятельностный показатель основывается на скорости и качестве выполнения практико-ориентированных заданий (взаимодействие умения и навыков применения). Мотивационный показатель, раскрывающий динамику вовлеченности (активность, снижение / рост числа обращений за помощью, работа в форуме и чатах). Временной – общее время, затраченное на освоение дисциплины. Расчеты и интегральное оценивание проводились по общепринятым методикам по совокупности когнитивного, операционально-деятельностного, мотивационного и временного показателей. Оценивание приведено к четырем уровням – высокому, повышенному, базовому, недостаточному, согласно исследованиям трудов [3; 10; 11; 13].

В ЭГ при лучших образовательных результатах (интегральный показатель 4,6 против 4,0 в КГ) достигается более высокая «плотность» учебного времени и снижается доля студентов, испытывающих затруднения. Использование модели формирования АОТ в ЦОС университета для ЭГ позволила студентам обеспечить индивидуальный темп обучения, что подтверждает необходимость студентам разное время для усвоения материала. Формирующее оценивание было направлено для выявления у студентов пробелов и перенаправления по траектории. Динамическое оценивание позволило, постоянно отслеживая успехи студента, также менять его траекторию обучения. При этом модель формирования адаптивной образовательной траектории в ЦОС университета стремится поддерживать каждого студента именно в его «зоне ближайшего развития», не давая слишком легких или слишком сложных заданий.

Применение методов учебной аналитики и реализация адаптивных образовательных траекторий в цифровой среде университета позволяет преодолеть противоречие между массовостью образования и потребностью в персонализации. Предложенная модель формирования адаптивной образовательной траектории в ЦОС университета может быть тиражирована на любые дисциплины направлений подготовки и специальностей (от гуманитарных до естественно-научных), не требуя дополнительного программного обеспечения. Основными ограничениями могут служить трудоемкость первоначальной разработки ветвящегося контента, возникающий риск чрезмерной алгоритмизации и необходимость повышения цифровых компетенций преподавателей. Видим перспективы дальнейших исследований в виде использования искусственного интеллекта для прогнозирования образовательных траекторий, интеграции данных учебной аналитики из разных дисциплин для формирования индивидуального профиля студента.

Список литературы

1. Амурский государственный университет. Положение о разработке, использовании и экспертизе электронных учебных курсов: ПУД СМК 217-2025. [Электронный ресурс]. URL: https://cabinet.amursu.ru/uploads/sveden/_Name_Date/1600/_Polozhenie_PUD_SMK_217-2025_O_razrabotke%2C_ispolzovanii_i_ekspertize_elektronnyh_uchebnyh_kursov_29.08.2025.pdf (дата обращения: 16.06.2026).

2. Ахметвалиева М.Г., Велюнская Н.Г. Проектирование индивидуальной образовательной траектории интегрированной модели адаптации и мотивации к обучению у студентов // Современные наукоемкие технологии. 2025. №9. С. 191–197.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
4. Бурняшов Б.А. Персонализация как мировой тренд электронного обучения в учреждениях высшего образования // Современные проблемы науки и образования. 2017. №1. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26078> (дата обращения: 17.06.2026).
5. Вайнштейн Ю.В. Персонализированное адаптивное обучение в цифровой среде вуза: монография. Красноярск, 2024.
6. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935.
7. Ежкова В.Г., Щербак В.В. Новый подход к цифровой аналитике обучения студентов на образовательной платформе Moodle // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2026. Т. 23. №1. С. 64–76.
8. Карманова Е.В., Захарова Я.М., Киселев А.В. Интеллектуальный анализ образовательных результатов студентов университета с использованием LMS Moodle // Информатика и образование. 2024. Т. 39. №3. С. 16–28.
9. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Взаимосвязь обучения и развития: проблемы и перспективы // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. №1. С. 4–12.
10. Лейфа А.В., Бодруг Н.С. Методология и технология педагогического проектирования переподготовки инженеров в цифровой образовательной среде вуза. М., 2024.
11. Лейфа А.В., Бодруг Н.С. Структурно-функциональная модель педагогической технологии профессиональной подготовки инженеров в системе дополнительного профессионального образования в электронной образовательной среде университета // Наука и школа. 2021. №6. С. 191–202.
12. Лях Ю.А., Замолоцких Е.Г., Третьяков А.Л. Персонализированное обучение в системе высшего образования: понятие, особенности, технологии // Мир образования - образование в мире. 2025. №1(97). С. 47–56.
13. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2002.
14. Analytics-Indikatoren // MoodleDocs. 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.moodle.org/37/de/index.php?title=Analytics-Indikatoren&oldid=19837> (дата обращения: 16.06.2026).
15. Bloom B.S. Learning for mastery // Evaluation Comment. 1968. Vol. 1. №2. P. 1–12.
16. Bloom B.S. The 2 Sigma Problem: the search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring // Educational Researcher. 1984. Vol. 13. №6. P. 4–16.
17. Betts A., Thai K.-P., Gunderia S. Personalized Mastery Learning Ecosystems: using Bloom's Four Objects of Change to Drive Learning in Adaptive Instructional Systems // Adaptive Instructional Systems. Design and Evaluation: Lecture Notes in Computer Science. 2021. Vol. 12792. P. 29–52.
18. Ballard J., Butler P.I. Personalised Learning: developing a Vygotskian Framework for E-learning Ballard // Technol. Knowl. Soc. 2011. №7. P. 21–36.
19. Drugova E., Zhuravleva I., Zakharova U., Latipov A. Learning Analytics Driven Improvements in Learning Design in Higher Education: a systematic literature review // Journal of Computer Assisted Learning. 2024. Vol. 40. №2. P. 510–524.
20. Noviany T.R., Idroes G.M., Paristiowati M., Idroes R. Techniques and Tools in Learning Analytics and Educational Data Mining: a review // Journal of Educational Management and Learning. 2025. Vol. 3. №1. P. 44–52.
21. Salih H.Y.A., Musa M.A.F., Al-Sharif I.Z.M. A conceptual framework for the relationship between learning analytics dashboard, adaptive environments, and self-regulated learning // Journal of Research in the fields of Specific Education. 2025. Vol. 11. №60. P. 223–246.
22. Salas-Martinez A., Ramirez-Martinell A., Martinez-Ramos S. Learning analytics in higher education: a decade in systematic literature review. 2024. №6. С. 215–230.
23. Tariq M. U. Navigating the Personalization Pathway: implementing adaptive learning technologies in higher education // Adaptive Learning Technologies for Higher Education. 2024. P. 1–14.
24. Xiong Z., Li H., Liu Z. A Review of Data Mining in Personalized Education: current trends and future prospects. W., 2026.
25. Zlatkovic D.M., Denić N., Ilić M., Zakić A. Providing dynamic adaptivity in Moodle LMS according to Felder-Silverman model of learning styles // Proceedings TIE 2022. K., 2022.

1. Amurskij gosudarstvennyj universitet. Polozhenie o razrabotke, ispol'zovanii i ekspertize elektronnyh uchebnyh kursov: PUD SMK 217-2025. [Elektronnyj resurs]. URL: https://cabinet.amursu.ru/uploads/sveden/_Name_Date/1600/_Polozhenie_PUD_SMK_217-2025_O_razrabotke%2C_ispolzovanii_i_ekspertize_elektronnyh_uchebnyh_kursov_29.08.2025.pdf (data obrashcheniya: 16.06.2026).
2. Ahmetvalieva M.G., Velyunskaya N.G. Proektirovanie individual'noj obrazovatel'noj traektorii integrirovannoj modeli adaptacii i motivacii k obucheniyu u studentov // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2025. №9. S. 191–197.
3. Bespal'ko V.P. Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii. M., 1989.
4. Burnyashov B.A. Personalizaciya kak mirovoj trend elektronno obucheniya v uchrezhdeniyah vysshego obrazovaniya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2017. №1. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26078> (data obrashcheniya: 17.06.2026).
5. Vajnshtejn Yu.V. Personalizirovannoe adaptivnoe obuchenie v cifrovoj srede vuza: monografiya. Krasnoyarsk, 2024.
6. Vygotskij L.S. Umstvennoe razvitie detej v processe obucheniya. M.; L., 1935.
7. Ezhkova V.G., Shcherbak V.V. Novyj podhod k cifrovoj analitike obucheniya studentov na obrazovatel'noj platforme Moodle // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2026. T. 23. №1. S. 64–76.
8. Karmanova E.V., Zaharova Ya.M., Kiselev A.V. Intellektual'nyj analiz obrazovatel'nyh rezul'tatov studentov universiteta s ispol'zovaniem LMS Moodle // Informatika i obrazovanie. 2024. T. 39. №3. S. 16–28.
9. Kravcov G.G., Kravcova E.E. Vzaimosvyaz' obucheniya i razvitiya: problemy i perspektivy // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2020. T. 16. №1. S. 4–12.
10. Lejfa A.V., Bodrug N.S. Metodologiya i tekhnologiya pedagogicheskogo proektirovaniya perepodgotovki inzhenerov v cifrovoj obrazovatel'noj srede vuza. M., 2024.
11. Lejfa A.V., Bodrug N.S. Strukturno-funkcional'naya model' pedagogicheskoy tekhnologii professional'noj podgotovki inzhenerov v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v elektronnoj obrazovatel'noj srede universiteta // Nauka i shkola. 2021. №6. S. 191–202.
12. Lyah Yu.A., Zamolockih E.G., Tret'yakov A.L. Personalizirovannoe obuchenie v sisteme vysshego obrazovaniya: ponyatie, osobennosti, tekhnologii // Mir obrazovaniya - obrazovanie v mire. 2025. №1(97). S. 47–56.
13. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. M., 2002.



Designing of adaptive educational trajectories in the digital educational environment of university on the basis of methods of analytics of education

The concept of adaptive educational trajectory in the digital educational environment of university is specified. The three-level model of development of adaptive educational trajectory in the digital educational environment of university (stages: diagnostic, module-adapted and reflexive-correctional) is presented and described. There is conducted the pedagogical experiment with the use of the model of development of adaptive educational trajectory at the example of the discipline “Digital technologies in professional activity”, implemented as the e-learning course in the digital educational environment of university.

Keywords: *adaptive educational trajectory, digital educational environment, analytics of education, pedagogical mechanics, e-learning course, educational result.*

(Статья поступила в редакцию 22.06.2026)

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ-МУЖЧИН**

Обосновывается теоретическая модель целостного процесса формирования профессионально-личностной идентичности будущих педагогов-мужчин с позиций целостного и гендерного подходов. Модель ориентирована на психолого-педагогическую поддержку преодоления студентами внутриличностного гендерного конфликта профессиональной педагогической роли, включает три этапа формирования исследуемой идентичности: познавательный, оценочный, деятельностный. Реализация модели осуществлялась в практической образовательной деятельности ФГОУ ВО «ВГСПУ». Результаты исследования могут быть использованы при моделировании данного процесса и проектировании образовательных программ в педагогических вузах для снижения оттока педагогов-мужчин из профессии.



Ключевые слова: профессионально-личностная идентичность, моделирование целостного процесса, этапы процесса формирования, внутриличностный гендерный конфликт профессиональной педагогической роли, педагоги-мужчины.

Кардинальные социальные изменения, происходящие в современном российском обществе, потребовали укрепления государственного суверенитета, обеспечения общественной безопасности. Для этого важна «реализация потенциала каждого человека», «профессионального и личностного развития» и, в частности, «профессионального развития педагогических работников для всех уровней образования» [15], как определено в Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2024 №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».

Профессиональный стандарт «Педагога» [10] и ФГОС ВО ориентированы на решение поставленных государственных задач по реализации национальных целей развития РФ, определив требования к личностным качествам учителя, включая «осознанное отношение к профессии», «профессиональное самоопределение», развитие «социальной идентичности и системы ценностей личности» [16].

Образовательные программы педагогических вузов, педагогических направлений и профилей подготовки предусматривают специальные модули для формирования у студентов «понимания профессиональной роли педагога» и его «этических норм». Однако действующие нормативные документы носят общий характер и не учитывают гендерную специфику при формировании профессионально-личностной идентичности будущих педагогов-мужчин. Попытки образовательных организаций по повышению роли и престижа учителя-мужчины и формированию их профессионально-личностной идентичности продолжают оставаться недостаточно эффективными, о чем свидетельствует устойчивый дефицит педагогов-мужчин в системе общего образования. По данным Министерства просвещения Российской Федерации, их доля в школах России не превышает 15%, а в начальных классах – менее 5% [11].

Исследователи (И.С. Клецина, Н.В. Кулагина, Л.Н. Ожигова) на основе полученных данных проведенных эмпирических исследований причиной недостаточно эффективного формирования профессионально-личностной идентичности будущих педагогов-мужчин называют «внутриличностный гендерный конфликт профессиональной

роли» [8, с. 73]. Суть названного гендерного конфликта состоит в неразрешенном противоречии между традиционными требованиями к маскулинности («сильный, решительный, неэмоциональный») и педагогическими требованиями («чуткий, терпеливый, эмпатичный»). Несоответствие ожиданий в обыденных представлениях, связанных с «мужским» поведением, и профессиональными нормами приводит педагога-мужчину к внутриличностному гендерному конфликту профессиональной роли. Будущие педагоги-мужчины уже в начале своего профессионального пути начинают испытывать профессиональный стресс и эмоциональное выгорание и уходят из профессии на ранних этапах карьеры.

В научной литературе профессиональная идентичность трактуется с разных сторон: как чувство принадлежности к сообществу (Л.Б. Шнейдер) [17], как результат профессионального становления в обучении, общении и практике (И.Б. Байханов) [2, с. 10], как принятие профессиональных ценностей (Т.В. Мищенко) [9]. Важный ракурс добавляет А.Б. Гофман, отмечая множественность идентичностей человека (профессиональная, социальная, гендерная и др.) и их конкуренцию; при этом важно, чтобы они не конфликтовали, а органично встраивались друг в друга [4, с. 250]. Именно эта идея о необходимости гармоничного согласования разных видов идентичности, ее целостности (В.И. Ильин, Н.К. Сергеев и др.) становится ключевой для нашего авторского определения, построенного на основе целостного и гендерного подходов.

Под профессионально-личностной идентичностью (ПЛИ) будущих педагогов-мужчин понимаем целостное динамическое профессионально-личностное качество, включающее: теоретические *знания* (о педагогической деятельности, возможностях бесконфликтной гендерной и личностной идентичности педагога); *ценностное отношение* (к педагогической профессии и обучающимся, признание гендерной идентичности по маскулинному типу как значимого аспекта профессиональной идентичности будущего педагога); *деятельность* (по идентификации будущего педагога-мужчины с профессиональным сообществом педагогов, конструирование целостного образа «Я», интегрирующего гендерную идентичность в непротиворечивую, *профессионально-личностную целостную идентичность*) [14].

Профессионально-личностная идентичность формируется на основе взаимосвязанных принципов:

- *преодоления гендерных стереотипов* как механизма снятия внутреннего конфликта между традиционной маскулинностью и педагогической ролью благодаря опыту великих педагогов-мужчин прошлого и авторитетных педагогов современности;
- *обретения «педагогического кредо»* как ценностно-смысловой основы профессиональной позиции будущего педагога. «Когда педагог-мужчина достигает успеха, авторитета <...>, вопрос о гендерной идентичности таких известных педагогов уже не возникает. Они становятся образцом для подражания как в профессиональных педагогических качествах, так и в личностных, включая маскулинность» [1, с. 77].

Моделирование процесса формирования профессионально-личностной идентичности будущих педагогов-мужчин является одним из эффективных путей преодоления внутриличностного гендерного конфликта профессиональной роли. Однако моделирование данного процесса сегодня еще недостаточно разработано, что и обусловило определение **цели** данной работы – научно обосновать модель целостного процесса формирования ПЛИ будущих педагогов-мужчин.

«Модель» мы рассматриваем, базируясь на положениях Э.Н. Гусинского, Ю.И. Турчаниновой, как «образец», «мысленный образ оригинала», «отображающий явления в виде описаний», «представитель заместитель оригинала в познании или на практике», «приближающий наше понимание к соответствующей реальности» [5, с. 25]. Теоретическая модель процесса формирования профессионально-личностной идентичности бу-

дущих педагогов-мужчин представляет собой «теоретический способ познания образовательной деятельности», обосновывает «особый образец постановки дела образования» в вузе по «развитию личности, педагогической деятельности», «постепенно приобретающей ярко выраженное качественное своеобразие» [5, с. 25].

При теоретическом обосновании модели мы опирались на идеи целостного, гендерного и личностно-ориентированного подходов, каждый из которых задает свою ключевую перспективу в формировании профессионально-личностной идентичности будущих педагогов-мужчин.

Целостный подход (В.С. Ильин, В.В. Краевский, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.) позволяет проследить *динамику* исследуемого процесса формирования профессионально-личностной идентичности. Он предполагает не просто единство компонентов идентичности [7], а их динамическое взаимодействие и последовательную профессионально-личностную трансформацию будущих педагогов-мужчин в ходе всего обучения в вузе. Модель отражает поэтапное развитие личностных качеств студентов с учетом их индивидуальных особенностей [6], где на каждом этапе создаются условия для перехода на следующий уровень становления идентичности в соответствии с пониманием «целостности образования, как интегрального критерия его эффективности – через взаимосвязь, преемственность и вариативность содержания и результатов образования» [12, с. 14].

Гендерный подход (Е.Н. Каменская, О.И. Ключко, Л.Н. Ожигова, Л.И. Столярчук, Л.В. Штылева и др.) определяет содержание гендерных ориентиров целостного процесса. Он подчеркивает, что профессия педагога универсальна и не определяется полом. Гендерный подход предлагает не противопоставление маскулинных качеств (уверенность, решительность) педагогическим требованиям, а использование их как профессиональный ресурс через механизмы рефлексии и интеграции [14].

Личностно-ориентированный подход (В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская) раскрывает механизмы становления профессионально-личностной идентичности будущего педагога через опору на его субъектный опыт и индивидуальные траектории развития. В педагогических ситуациях выбора студент учится проявлять личностную позицию на основе таких «личностных действий, как выбор, ответственное решение, принятие нового смысла, самооценка, усилие воли для достижения цели» [13, с. 31–32], что особенно важно для преодоления стереотипных установок о «женской» природе педагогической профессии. Параллельно формируются ценностные и нравственные основания профессии, позволяющие выстраивать поведение не по шаблону, а в соответствии с этическими принципами [3].

Сочетание этих подходов обеспечивает становление целостности личности и индивидуализацию без гендерных ограничений и гендерных стереотипов. Опираясь на эти положения, представим описание последовательных этапов формирования идентичности, отражающих динамику изучаемого процесса. Этапы описаны с соблюдением единства его частей: «концептуальная (цель, задачи), процессуальная (модули, формы, ведущие и дополнительные средства) и оценочно-результативная части (критерии, уровни и результаты)» [6].

Модель включает три этапа: первый этап (*познавательный*), второй этап (*оценочный*), третий этап (*деятельностный*) (таб. 1), демонстрирующих постепенный переход от поверхностных знаний и конфликтов между маскулинностью и профессией к целостной ПЛИ.

Первый, познавательный этап (1 курс) направлен на переход будущих педагогов-мужчин от *фрагментарной* к частично интегрированной идентичности. Его ключевым результатом станет формирование первых устойчивых контуров личностной идентичности, в которую постепенно встраивается маскулинный компонент. Основу этапа составляют дисциплины «Педагогика» и «Психология профессионального становления»: на этом этапе студенты осваивают базовые идеи педагогической деятельности.

Теоретическая модель целостного процесса формирования профессионально-личностной идентичности будущих педагогов-мужчин

Этапы		
Первый этап Познавательный 1 курс	Второй этап Оценочный 2–3 курсы	Третий этап Деятельностный 4–5 курсы
Цели		
Формирование у студентов базовых знаний о педагогической профессии и механизмах интеграции маскулинной идентичности в личностную идентичность педагога	Создание условий для принятия студентами педагогической профессии как профессиональной ценности, значимой для самореализации педагога-мужчины	Организация практической педагогической деятельности студентов, направленной на целенаправленное конструирование образа «Я-педагог», интегрирующего личностную и гендерную идентичности в целостную профессионально-личностную идентичность
Уровни сформированности профессионально-личностной идентичности будущих педагогов-мужчин		
<i>Фрагментарная идентичность (низкий уровень)</i> Поверхностные знания о педагогической деятельности, неустойчивые ценности, неактивная деятельность. Маскулинный компонент гендерной идентичности студента вступает в конфликт с формирующейся личностной идентичностью: студент воспринимает «мужскую роль» и образ «педагога» как несовместимые. Он не владеет способами преодоления стереотипных представлений о «немужской» природе педагогической работы. Интеграция маскулинного компонента в профессионально-личностную идентичность не сформирована; профессиональная идентичность на этом этапе отсутствует.	<i>Частично интегрированная идентичность (средний уровень)</i> Частично систематизированные знания, избирательно принятые ценности, ситуативно активная деятельность. Маскулинность начинает признаваться как ресурс в педагогической деятельности; профессия воспринимается как личностная ценность и значимая сфера мужской самореализации. При этом сохраняются внутренние противоречия относительно соответствия профессии мужской роли, частично обусловленные стереотипами. Идет формирование профессиональной идентичности: интеграция маскулинного компонента в профессиональную идентичность педагога находится на стадии становления.	<i>Целостная идентичность (высокий уровень)</i> Системные и применимые знания, устойчиво принятые ценности, осознанно активная деятельность, высокая значимость профессии, сформированная авторская педагогическая позиция. Интеграция гендерной идентичности (в том числе ее маскулинного компонента) в профессионально-личностную целостную идентичность достигнута: маскулинность органично включена в профессиональную роль. Студент уверенно удерживает субъектную позицию, выстраивает индивидуальный стиль педагогической работы и не опирается на стереотипы о «мужском» и «женском» в профессии. Он проявляет глубокую, систематичную рефлексивность над профессиональной идентичностью педагога-мужчины.

Важное место занимает работа со стереотипами: на семинарах студенты постепенно преодолевают стереотипные установки о «немужской» природе педагогической профессии. Например, по теме «Мужчина в школе: мифы и реальность» они выполняют серию заданий: анализируют подборку публикаций СМИ, выделяют типичные формулировки и визуальные приемы, создающие стереотип о педагогике как «женской профессии»; далее разбирают 2–3 кейса из школьной практики, где педагог-мужчина успешно решает типичные педагогические задачи (организация дисциплины, работа с мотивацией, наставничество), убеждаются в несоответствии стереотипов реальному характеру педагогического труда.

Параллельно студенты знакомятся с опытом действующих авторитетных педагогов-мужчин через видеоинтервью и личные встречи (2–3 встречи за семестр). Они видят на реальных примерах, как мужчины выстраивают педагогическую карьеру, организуют взаимодействие с коллегами и учениками, совмещают профессиональные задачи и проявления маскулинности.

Дополнительно студенты изучают историю педагогики, обращаясь к опыту великих педагогов: например, сравнивают подходы А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского к воспитательной работе и фиксируют, как в каждом из подходов проявляется мужская педагогическая позиция. Это позволяет увидеть многообразие моделей педагогической деятельности. К концу этапа у студентов сглаживается конфликт между ролями «быть мужчиной» и «быть педагогом». Они начинают видеть способы совмещения этих ролей. Так складываются первые устойчивые элементы личностной идентичности, включающей маскулинный компонент.

Второй (оценочный) этап (2–3 курсы) призван перевести будущих педагогов-мужчин со среднего уровня (частично интегрированной идентичности) на высокий (целостную идентичность). Главным итогом этапа должна стать сформированная профессиональная идентичность, в которой гендерный компонент не конфликтует с ролью педагога, а становится ее естественной частью: маскулинность перестает казаться помехой и начинает восприниматься как рабочий ресурс.

Чтобы снять внутренние барьеры и ценностные противоречия, связанные с восприятием педагогической профессии как «немужской», на семинарах проводят дискуссии и круглые столы по темам «Роль педагога-мужчины в современном образовании», «Маскулинность как профессиональный ресурс», «Престиж педагогической профессии среди мужчин». На эти встречи приглашают экспертов – директоров школ и опытных педагогов-мужчин. Они не просто рассказывают, а показывают на реальных кейсах, как гендерные особенности становятся инструментом в работе.

Практическую основу этапа составляют тренинги по преодолению стереотипов о «немужской» природе педагогической деятельности. В их рамках студенты участвуют в ролевых играх «Типичные ситуации учителя-мужчины в школе» и разбирают кейсы «Пути решения конфликтов гендерных и профессиональных ролей». Это дает им возможность попробовать разные способы совместить маскулинные качества с педагогическими задачами и определить наиболее эффективные в конкретных ситуациях.

Во время педагогической практики студенты посещают уроки опытных педагогов-мужчин и фиксируют наблюдения по четкому алгоритму: стиль преподавания (авторитарный, демократический, либеральный), способы взаимодействия с учениками (поощрение, дисциплина, мотивация), а также проявление педагогами традиционно маскулинных и фемининных качеств (уверенность, ответственность, требовательность, мягкость, стремление помочь и др.).

Еще один рабочий инструмент – это портфолио профессиональных ценностей с учетом гендерной специфики. Студенты составляют список из 5–7 ключевых ценностей и к каждой подбирают 2–3 примера их реализации на практике. Их абстрактные

представления о профессии постепенно соотносятся с конкретными профессиональными действиями.

В конце семестра студенты пишут эссе на 3–4 страницы «Мой путь в педагогику: как совместить мужское и профессиональное», в котором они анализируют свой опыт взаимодействия с педагогами-мужчинами, описывают маскулинные качества, реально востребованные в профессии педагога.

К завершению этапа у студентов закрепляется понимание педагогической профессии как значимой сферы самореализации. Профессиональная идентичность становится устойчивой: гендерная составляющая уже не вступает в конфликт с профессиональной ролью, а логично дополняет ее.

Третий, деятельностный этап (4–5 курсы) ориентирован на закрепление целостной ПЛИ через практико-ориентированное сопровождение и систематическую рефлексию в условиях образовательных учреждений. Ключевым результатом этапа должна стать устойчивая интеграция личностной, гендерной и профессиональной составляющих в единый образ «Я как педагог-мужчина», а также сформированный индивидуальный педагогический стиль.

Основу этапа составляет стажировка в школе объемом не менее 40 часов (уроки и внеклассная работа) с еженедельным сопровождением наставника-мужчины. В ходе стажировки студенты активно проектируют собственную педагогическую деятельность: подбирают методы преподавания, выстраивают стиль общения (например, демократический с элементами наставничества), осознанно используют проявления маскулинности как профессиональные ресурсы (уверенность, четкие требования, эмоциональная устойчивость, доброжелательность), избегая стереотипных трактовок «мужского» поведения в школе.

Для развития рефлексивных навыков применяется видеоанализ собственных уроков. Студенты оценивают четкость поставленных целей, эффективность методов обучения, стиль взаимодействия с учениками, а также проявления маскулинных качеств без гендерных предрассудков. Такой анализ проводится регулярно и оформляется в виде кратких рефлексивных отчетов по каждому уроку, в них студент кратко отмечает 2–3 сильных стороны и 1–2 точки роста.

Еще одним рабочим инструментом являются профессиональные конкурсы для педагогов-мужчин (например, «Мужчина в школе»). Студенты представляют методическую разработку урока или видеозапись открытого урока, а затем публично защищают свои педагогические решения, объясняя, как в них сочетаются профессиональные требования и индивидуальные особенности их маскулинной позиции. Такая защита помогает научиться аргументированно обосновывать свой стиль и не опираться на стереотипы «так принято».

Завершает этап разработка и реализация авторских мини-проектов «Я – педагог-мужчина: мой стиль и методы». В рамках проекта студент описывает собственный педагогический стиль, подбирает конкретные приемы и методы, внедряет их в реальную практику и фиксирует результаты (например, в виде короткой справки: какие приемы использовал, что получилось, как реагировали ученики). Это позволяет перевести абстрактные представления об идентичности в конкретные профессиональные действия и увидеть, как индивидуальный стиль помогает удерживать субъектную позицию.

Результатом такой работы стала устойчивая интеграция личностной, гендерной и профессиональной составляющих в единый непротиворечивый образ «Я как педагог-мужчина», сформированный индивидуальный педагогический стиль, способность к самостоятельной работе и умение преодолевать внутриличностные гендерные противоречия через профессиональные инструменты.

Представленная теоретическая модель процесса формирования профессионально-личностной идентичности будущего педагога-мужчины легла в основу эмпирической

Результаты контрольного этапа

Уровень сформированности идентичности	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий (фрагментарная идентичность)	38% (24 чел.)	16% (10 чел.)
Средний (частично интегрированная идентичность)	49% (31 чел.)	57% (36 чел.)
Высокий (целостная идентичность)	13% (8 чел.)	27% (17 чел.)

проверки и была реализована в образовательной практике ФГОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». В исследовании приняли участие 63 студента-мужчины (1–4 курсы) из институтов иностранных языков, естественно-научного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности, психолого-педагогического и социального образования.

Диагностика сформированности ПЛИ проводилась на констатирующем этапе с целью распределения студентов по трем уровням: низкий (фрагментарная идентичность), средний (частично интегрированная идентичность), высокий (целостная идентичность). Для оценки использовались следующие методики: *адаптированная шкала социальных установок (шкала Лайкерта)* для выявления стереотипных представлений о соотношении маскулинных качеств и педагогической деятельности; *педагогические кейсы* для анализа восприятия конфликта ролей; *методика незаконченных предложений* в сочетании с мини-эссе для оценки способности к интеграции ролей «мужчина» и «педагог». Распределение студентов по уровням сформированности идентичности показало преобладание низкого и среднего уровней: низкий уровень – 38% (24 чел.), средний – 49% (31 чел.), высокий – 13% (8 чел.).

Формирующий этап реализовывался в логике трехэтапной модели (1 курс – познавательный этап, 2–3 курсы – оценочный этап, 4 курс – деятельностный этап) и предполагал дифференцированные задания с учетом выявленного уровня сформированности идентичности. Для студентов со средним уровнем в качестве диагностических и одновременно формирующих инструментов использовались: *задание «3 ресурса из моих качеств»* (для осознания маскулинности как педагогического ресурса), *адаптированная карта ценностей* (для выявления ценностных противоречий и оговорок) и *тест «Кто Я?»* (для анализа соотношения ролей). В отдельных случаях при неоднозначных результатах использовалось эссе «*Мой путь в педагогику*». Для студентов с высоким уровнем акцент делался на развитии индивидуального стиля и глубокой рефлексии: применялись *карта наблюдения за педагогической деятельностью*, *протокол анализа видеозаписи урока* (с блоком рефлексии «связь моих качеств с педагогическими приемами») и *экспертная оценка защиты педагогического проекта*.

Контрольный этап включал повторную диагностику по тем же методикам, что позволило оценить динамику изменений. Результаты представлены в таблице 2 (таб. 2).

Наиболее заметные изменения зафиксированы на полюсах шкалы: доля студентов с высоким уровнем идентичности выросла более чем в 2 раза (с 13% до 27%), а доля низкого уровня сократилась почти в 2,4 раза (с 38% до 16%). Умеренный рост доли средне-

го уровня (на 8 процентных пунктов, с 49% до 57%) отражает переход студентов от фрагментарного восприятия ролей к их частичному совмещению.

В результате реализации модели студенты сформировали способность использовать традиционно маскулинные качества (уверенность, ответственность, способность удерживать границы) как педагогические ресурсы. Реализация модели сопровождалась психолого-педагогической поддержкой, направленной на преодоление студентами внутриличностных противоречий между маскулинной, личностной и профессиональной идентичностью.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности обоснованной модели и подтверждают ее потенциал для формирования целостного образа «Я-педагог» у будущих педагогов-мужчин.

Список литературы

1. Агбария О.К. Принципы процесса формирования гендерной идентичности будущих педагогов-юношей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №8(201). С. 75–79.
2. Байханов И.Б. Новые грани профессиональной идентичности современного российского учителя // Ярославский педагогический вестник. 2025. №2(143). С. 8–17.
3. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. №1. С. 17–24.
4. Гофман А.Б. В поисках утраченной идентичности: традиции, традиционализм и национальная идентичность // Вопросы социальной теории. 2010. Т. 4. С. 241–254.
5. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М., 2000.
6. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1984.
7. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. М., 1977.
8. Кулагина Н.В. Гендерный конфликт в деятельности педагогов-мужчин и педагогов-женщин // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2009. №3(60). С. 71–80.
9. Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005.
10. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. №544н (с изменениями и дополнениями 2017, 2019, 2024). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 07.04.2026).
11. Сведения по форме федерального статистического наблюдения №ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2024/25 учебного года. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/db9c1cdaa94b963299f927390b334c28/> (дата обращения: 09.04.2026).
12. Сергеев Н.К. Целостный подход в системе методологических регулятивов педагогического исследования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2004. №1(6). С. 12–16.
13. Сериков В.В. Тенденции развития личностно-развивающего образования // Образование будущего и будущее образования – ICMED'2025: труды Международной конференции по развитию современного образования. В 2-х т., Москва, 24–27 марта 2025 года. М., 2025. С. 30–40.
14. Столярчук Л.И., Агбария О.К. Профессионально-личностная идентичность будущих педагогов-мужчин: сущностные характеристики, особенности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2026. №1(204). С. 26–30.
15. Указ Президента Российской Федерации 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/law/hotdocs/84648.html> (дата обращения: 02.04.2026).

16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Утвержден Приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 №125. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/5632903/> (дата обращения: 07.04.2026).

17. Шнейдер Л.Б. Психология идентичности. М., 2024.

* * *

1. Agbariya O.K. Principy processa formirovaniya gendernoj identichnosti budushchih pedagogov-yunoshej // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №8(201). S. 75–79.

2. Bajhanov I.B. Novye grani professional'noj identichnosti sovremennogo rossijskogo uchitelya // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2025. №2(143). S. 8–17.

3. Bondarevskaya E.V. Smysly i strategii lichnostno orientirovannogo vospitaniya // Pedagogika. 2001. №1. S. 17–24.

4. Gofman A.B. V poiskah utrachennoj identichnosti: tradicii, tradicionalizm i nacional'naya identichnost' // Voprosy social'noj teorii. 2010. T. 4. S. 241–254.

5. Gusinskij E.N., Turchaninova Yu.I. Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya. M., 2000.

6. Il'in V.S. Formirovanie lichnosti shkol'nika (celostnyj process). M., 1984.

7. Kraevskij V.V. Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya: metodologicheskij analiz. M., 1977.

8. Kulagina N.V. Gendernyj konflikt v deyatel'nosti pedagogov-muzhchin i pedagogov-zhenshchin // Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO. 2009. №3(60). S. 71–80.

9. Mishchenko T.V. Stanovlenie professional'noj identichnosti u studentov pedagogicheskogo vuza: special'nost' 19.00.07 «Pedagogicheskaya psihologiya»: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Yaroslavl', 2005.

10. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»: prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. №544n (s izmeneniyami i dopolneniyami 2017, 2019, 2024). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (data obrashcheniya: 07.04.2026).

11. Svedeniya po forme federal'nogo statisticheskogo nablyudeniya №00-1 «Svedeniya ob organizacii, osushchestvlyayushchej obrazovatel'nuyu deyatel'nost' po obrazovatel'nym programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya» na nachalo 2024/25 uchebnogo goda. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/db9c1cdaa94b963299f927390b334c28/> (data obrashcheniya: 09.04.2026).

12. Sergeev N.K. Celostnyj podhod v sisteme metodologicheskikh regulativov pedagogicheskogo issledovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2004. №1(6). S. 12–16.

13. Serikov V.V. Tendencii razvitiya lichnostno-razvivayushchego obrazovaniya // Obrazovanie budushchego i budushchee obrazovaniya – ICMED\2025: trudy Mezhdunarodnoj konferencii po razvitiyu sovremennogo obrazovaniya. V 2-h t., Moskva, 24–27 marta 2025 goda. M., 2025. S. 30–40.

14. Stolyarchuk L.I., Agbariya O.K. Professional'no-lichnostnaya identichnost' budushchih pedagogov-muzhchin: sushchnostnye harakteristiki, osobennosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2026. №1(204). S. 26–30.

15. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii 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/law/hotdocs/84648.html> (data obrashcheniya: 02.04.2026).

16. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)». Utverzhden Prikazom Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 №125. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/5632903/> (data obrashcheniya: 07.04.2026).

17. Shnejder L.B. Psihologiya identichnosti. M., 2024.

***Modelling of the process of development of professional-personal
identity of future male teachers***

The theoretical model of the holistic process of development of professional and personal identity of future male teachers from the perspective of the holistic and gender-based approaches is substantiated. The model is oriented toward the psychological and pedagogical support of overcoming the intrapersonal gender-based conflict of professional pedagogical role by students and includes three stages of development of the studied identity: cognitive, evaluative and activity-based. The model was implemented in the practical educational activity of Volgograd State Socio-Pedagogical University. The results of the study can be used in modelling this process and designing the educational programs in pedagogical universities to decrease the outflow of male teachers from the profession.

Keywords: *professional and personal identity, modelling of holistic process, stages of developmental process, intrapersonal gender-based conflict of professional pedagogical role, male teachers.*

(Статья поступила в редакцию 30.06.2026)

**Я.В. КУЗЬМИН,
Е.Н. РАМЗАЕВА,
О.С. КИРИЛЛОВА**
Волгоград

**О СИНТЕЗЕ ИСКУССТВ КАК УСЛОВИИ РАЗВИТИЯ
ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ
«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ», ПРОФИЛЬ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ
ИСКУССТВО, ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
(в области декоративно-прикладного искусства)»**

Анализируется актуальность синтеза искусств как педагогического условия для развития творческого мышления студентов. Исследование раскрывает противоречие между необходимостью изучения данного вопроса и недостаточной разработанностью соответствующих методик. На основе анализа правовой базы, теоретических и эмпирических данных доказывается необходимость моделирования образовательной среды, способной развивать творческое мышление студентов через синтетическую художественную деятельность.

Ключевые слова: *синтез искусств, творческое мышление, изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство, интегративный подход, художественная педагогика, полихудожественное воспитание.*

Современные требования к подготовке педагогов-художников предполагают не только овладение специальными техниками, но и развитие гибкого, нестандартного, творческого мышления, способного к интеграции знаний из различных областей. В условиях усложнения визуальной среды, цифровизации культуры и трансформации худо-

жественных практик возрастает потребность в педагогах, способных не только владеть отдельными художественными техниками, но и синтезировать различные виды искусства в целостном образовательном процессе. Творческое мышление в этой связи выступает как ключевая профессиональная характеристика педагога-художника, определяющая его готовность к проектированию развивающей образовательной среды и к формированию творческого потенциала обучающихся. Формирование творческой личности, способной к нестандартным решениям, гибкой адаптации и продуктивной деятельности в условиях высокой неопределенности, было обозначено как стратегическая цель в Федеральной программе развития образования России. Однако сохраняющийся разрыв между этой масштабной целью и реальными результатами учебного процесса констатирует наличие глубокого, требующего скорейшего разрешения противоречия. С одной стороны, общество и динамичный рынок труда, особенно в креативных индустриях, остро нуждаются в специалистах, чье мышление выходит за рамки алгоритмических шаблонов, кто способен к синтезу разнородной информации и созданию принципиально новых продуктов и смыслов. С другой стороны, образовательная система, как отмечается в аналитических материалах, все еще в значительной степени воспроизводит репродуктивную модель, где приращение знаний часто превалирует над развитием способности эти знания творчески преобразовывать и применять в междисциплинарных контекстах. Особенно явно это противоречие проявляется в сфере подготовки педагогов для дополнительного художественного образования, где от выпускника ожидается не только безупречное владение техникой, но и умение быть режиссером образовательного процесса, сценаристом вдохновляющих событий, способных раскрыть творческий потенциал ребенка. Именно поэтому вопрос поиска эффективных педагогических условий, механизмов и технологий, которые могли бы стать мостом через этот разрыв, приобретает характер научной и практической императивности. Изучение потенциала синтеза искусств в данном аспекте – это не просто исследование одной из возможных методик, а обращение к фундаментальному принципу организации художественного сознания и, как следствие, мышления будущего педагога. Актуальность такого обращения подкрепляется целым комплексом взаимосвязанных факторов, образующих плотную ткань доказательств.

Центральным феноменом, нуждающимся в изучении и развитии, выступает творческое мышление студентов-педагогов. Это интегративная способность, характеризующаяся дивергентностью, ассоциативностью, образностью и готовностью к риску в поиске новых решений. В контексте подготовки педагога-художника творческое мышление трансформируется из общей способности в профессионально значимую компетенцию, включающую умение видеть неочевидные связи между художественными формами, генерировать оригинальные методические идеи и проектировать образовательные ситуации, стимулирующие детское творчество.

Современное художественно-педагогическое образование все чаще сталкивается с противоречием между социальным заказом на подготовку педагогов, владеющих технологиями развития креативного мышления, и реальной практикой обучения, в которой преобладает предметно-разрозненный и репродуктивный подход. Несмотря на декларируемую необходимость междисциплинарности и проектной деятельности, синтез искусств в образовательных программах высшей школы нередко реализуется эпизодически и не носит системного характера. Это приводит к тому, что выпускники испытывают трудности в интеграции художественных знаний и в разработке целостных творческих и педагогических проектов, особенно в сфере дополнительного образования, где вариативность и свобода художественного поиска являются определяющими характеристиками.

Нормативно-правовая база современного образования подтверждает значимость развития творческого мышления студентов художественно-педагогических направлений. Главной целью в Федеральной программе развития образования в России выдвигается

ется «развитие системы образования в интересах формирования гармонично развитой, социально активной, творческой личности». Однако система образования еще не в полной мере соответствует потребностям общества в развитии творческого мышления новых поколений, во многом преобладает репродуктивный стиль обучения, инновационные процессы в образовании еще только набирают свою силу, идет процесс подготовки новых образовательных стандартов на основе компетентностного подхода и под углом зрения развития креативности личности, что соответствует задачам Национального проекта «Образование» [6]. В связи с этим можно констатировать определенное противоречие, которое возникло между потребностью в развитии творческого мышления студентов и возможностями существующей системы образования удовлетворить ее в полной мере. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» ориентирует систему образования на развитие личности, ее творческих способностей и формирование условий для самореализации. Данные положения конкретизируются в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», где подчеркивается необходимость формирования у выпускников способности к проектированию образовательных программ, использованию современных педагогических технологий и развитию творческого потенциала обучающихся. Анализ ФГОС ВО позволяет выявить целый ряд компетенций, формирование которых напрямую сопряжено с необходимостью овладения языком синтеза искусств. Так, общекультурная компетенция (УК-5) требует от выпускника способности анализировать и учитывать разнообразие культур, что в художественной сфере немыслимо без понимания специфики и возможностей взаимодействия разных видов искусства как культурных кодов. Блок профессиональных компетенций содержит прямое указание на «способность к проектированию интегрированного образовательного процесса» и «готовность к разработке и реализации творческих программ». Эти формулировки не оставляют сомнений: современный педагог-художник должен быть архитектором сложных, полифоничных образовательных событий, а не только преподавателем отдельной техники [10]. В контексте подготовки педагогов изобразительного искусства это предполагает владение интегративными художественно-педагогическими методами, основанными на взаимодействии различных видов искусства, а также готовность к разработке авторских образовательных программ и творческих проектов.

Особую значимость данные требования приобретают в рамках профиля «Изобразительное искусство, дополнительное образование (в области декоративно-прикладного искусства)», так как дополнительное образование по своей природе ориентировано на полихудожественные практики, экспериментирование и индивидуализацию образовательного процесса. Однако анализ содержания профессиональной подготовки показывает, что методические основания синтеза искусств в высшей школе разработаны недостаточно, что усиливает разрыв между нормативными установками и практикой их реализации. Это определяет ведущее противоречие между нормативным запросом на формирование интегративного, креативного профессионального сознания и недостаточной разработанностью соответствующих методик. Таким образом, развитие творческого мышления из факкультативной воспитательной задачи превращается в обязательный компонент профессиональной подготовки, закрепленный на законодательном уровне.

Теоретические основания исследования опираются на труды отечественных ученых, рассматривающих синтез искусств как важнейший фактор художественного и творческого развития личности. М.С. Каган, анализируя морфологию искусства, подчеркивал, что «взаимодействие различных художественных форм отражает целостность художественного освоения мира и способствует формированию комплексного художественного мышления». Каган также отмечал, что художественная деятельность – это не просто техническая работа с материалом, а особый способ осмысления мира: «Художественная деятельность является не просто манипулированием <...>, но особым спосо-

бом осмысления мира». Это подчеркивает важность образного и творческого подхода к искусству как к способу познания, а не только к ремеслу. В другом контексте он указывал, что восприятие искусства требует особого вовлечения психических механизмов: «Восприятие произведений искусства в психологическом отношении сложнее <...>, потому что искусство переживается как реальность всей полнотой наших психических “механизмов”». Это подчеркивает уникальную роль художественного опыта для развития мышления [3, с. 215]. А.П. Ершова рассматривала синтез искусств как закономерный процесс, обеспечивающий углубление художественного восприятия и активизацию творческой деятельности [2]. Б.М. Неменский отмечал, что искусство является особой формой познания действительности, а полихудожественный подход позволяет расширить границы художественного сознания личности [8].

В педагогическом аспекте значимы идеи А.А. Мелик-Пашаева, который связывал развитие творческих способностей с формированием образного мышления и эмоционально-ценностного отношения к художественной деятельности, возникающих в условиях взаимодействия различных видов искусства [5]. Б.П. Юсов подчеркивал роль культурогенных факторов и межвидового взаимодействия искусств в формировании современного художественного мышления педагога. Юсов указывает, что традиционная классификация искусств не охватывает всего многообразия художественных проявлений, и что «наглядно-образные и художественные способы освоения мира образуют особый пласт педагогических явлений, тесно спаянных с общим интеллектуальным, социально-нравственным и творческим развитием ребенка». Это подчеркивает значимость интеграции художественного опыта как средства формирования художественного мышления у педагога и его будущих обучающихся. Эта мысль Юсова непосредственно соотносится с необходимостью синтеза искусств и междисциплинарности как педагогических условий развития творческого мышления [11, с. 157]. Продолжая эту линию, Л.Г. Савенкова отмечала, что интегрированное обучение и полихудожественное развитие способствуют формированию гибкости мышления, воображения и способности к самостоятельному творческому поиску [9]. Психологические механизмы творческого мышления и уровни креативной активности личности подробно раскрыты в трудах Д.Б. Богоявленской, что позволяет рассматривать развитие творчества как управляемый и диагностируемый педагогический процесс [1].

Эмпирические исследования подтверждают актуальность обозначенной проблемы. По данным мониторинга качества подготовки педагогических кадров в сфере искусства, проведенного Институтом образования НИУ ВШЭ в 2021 году, около 68% студентов художественно-педагогических направлений демонстрирует недостаточную готовность к использованию междисциплинарных художественных методов и испытывает трудности при проектировании интегрированных образовательных программ. Это означает, что, несмотря на изучение, например, истории музыки, композиции и колористики, студент оказывается неспособен осознанно использовать законы музыкальной гармонии для построения цветовой композиции в декоративной работе или драматургический принцип для организации тематического занятия [10]. Исследование Т.В. Лавровой показывает, что формирование профессиональных компетенций будущих педагогов дополнительного образования напрямую связано с включенностью студентов в полихудожественную и проектную деятельность. Согласно ее данным, лишь 32% опрошенных студентов чувствуют себя уверенно и компетентно при разработке сценария интегрированного занятия, которое должно сочетать изобразительную, музыкальную и пластическую деятельность. Эта статистика – не просто цифры, а яркое свидетельство системного сбоя. Она демонстрирует, что между декларируемым нормативным требованием («способен проектировать интегрированный процесс») и реальным результатом подготовки существует глубокая пропасть. Выпускники зачастую выходят из вуза с набором разрозненных умений, не спаянных в единую профессиональную картину мира,

без развитого метапредметного навыка синтеза. Именно этот диагностируемый разрыв, это объективно существующее отставание образовательных технологий от образовательных целей и делает тему настоящего исследования не просто актуальной, а безотлагательной. Синтез искусств в этом контексте перестает быть абстрактной категорией и становится конкретным ответом на конкретный вызов: как преодолеть фрагментарность сознания будущего педагога-художника, как научить его видеть связи и создавать на их основе новое [4].

Результаты локальных опросов и педагогических наблюдений свидетельствуют о том, что систематическое использование синтеза искусств в образовательном процессе способствует повышению уровня оригинальности мышления, образной гибкости и мотивации к творческой деятельности у студентов. В процессе междисциплинарных художественных проектов у обучающихся формируются навыки самостоятельного поиска художественных решений, способность к интерпретации художественных образов и осознанию собственной творческой позиции. Вместе с тем выявляется недостаточная распространенность подобных практик в системе высшего педагогического образования, что подтверждает необходимость их целенаправленного внедрения и научного обоснования.

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать однозначный вывод о высочайшей степени актуальности и социально-педагогической значимости исследования синтеза искусств как условия развития творческого мышления студентов, осваивающих профиль декоративно-прикладного искусства в рамках педагогического образования. Синтез искусств выступает эффективным педагогическим условием формирования профессиональной компетентности будущего педагога-художника, обеспечивая целостность художественного мышления, развитие креативности и соответствие подготовки современным требованиям образования. Однако развитие творческого мышления студентов не рассматриваются в условиях синтеза искусств; не определена специфика подготовки будущих педагогов-художников в контексте синтеза искусств. Недостаточная изученность данной проблемы при очевидной потребности образовательной практики определяет ее научную новизну, теоретическую значимость и перспективность дальнейших исследований. Поэтому разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная апробация конкретной педагогической модели, основанной на принципах синтеза искусств, – это не академическое упражнение, а насущная практическая задача. Ее решение будет способствовать не только преодолению выявленного противоречия в системе подготовки кадров, но и в конечном итоге – повышению качества дополнительного художественного образования детей, обогащению культурной среды и воспитанию нового поколения, способного к тонкому восприятию и самостоятельному творчеству в сложном, полифоничном мире. Таким образом, перспективным направлением дальнейшей работы является разработка и апробация конкретной педагогической модели, основанной на синтезе искусств и направленной на студентов 2–3 курсов бакалавриата профиля «Изобразительное искусство, дополнительное образование». Ключевыми условиями ее реализации станут подготовка преподавателей-методистов и создание полихудожественной образовательной среды. Реализация данной модели призвана преодолеть разрыв между нормативными требованиями и практикой, обеспечив целостность профессиональной подготовки будущих педагогов-художников.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002.
2. Ершова А.П. Взаимодействие и синтез искусств. Л., 1984.
3. Каган М.С. Морфология искусства. Л., 1972.
4. Лаврова Т.В. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов дополнительного образования в области искусства: дис. ... канд. пед. наук. М., 2020.

5. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. М., 1981.
6. Министерство образования и науки РФ. Национальный проект «Образование»: паспорт проекта. М., 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 20.01.2026).
7. Мониторинг качества подготовки педагогических кадров в сфере искусства / Институт образования НИУ ВШЭ. М., 2021.
8. Неменский Б.М. Познание искусством. М., 2000.
9. Савенкова Л.Г. Интегрированное обучение и полихудожественное развитие школьника // Искусство в школе. 2003. №5. С. 12–17.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)». [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 20.01.2026).
11. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». М., 2004.

* * *

1. Bogoyavlenskaya D.B. Psihologiya tvorcheskikh sposobnostej. M., 2002.
2. Ershova A.P. Vzaimodejstvie i sintez iskusstv. L., 1984.
3. Kagan M.S. Morfologiya iskusstva. L., 1972.
4. Lavrova T.V. Formirovanie professional'nyh kompetencij budushchih pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya v oblasti iskusstva: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2020.
5. Melik-Pashaev A.A. Pedagogika iskusstva i tvorcheskije sposobnosti. M., 1981.
6. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. Nacional'nyj projekt «Obrazovanie»: pasport proekta. M., 2018. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (data obrashcheniya: 20.01.2026).
7. Monitoring kachestva podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sfere iskusstva / Institut obrazovaniya NIU VShE. M., 2021.
8. Nemenskij B.M. Poznanie iskusstvom. M., 2000.
9. Savenkova L.G. Integririvannoe obuchenie i polihudozhestvennoe razvitie shkol'nika // Iskustvo v shkole. 2003. №5. S. 12–17.
10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata)». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (data obrashcheniya: 20.01.2026).
11. Yusov B.P. Vzaimosvyaz' kul'turogennykh faktorov v formirovanii sovremennogo hudozhestvennogo myshleniya uchitelya obrazovatel'noj oblasti «Iskusstvo». M., 2004.



The synthesis of arts as the conditions of development of creative thinking of students of the program “Pedagogical education”, the profile: “Fine arts, additional education” (in the sphere of decorative and applied arts)

The urgency of synthesis of arts as the pedagogical condition for the development of creative way of thinking of students is analyzed. The study describes the contradiction between the necessity of studying the issue and the insufficient development of the corresponding teaching methods.

On the basis of the analysis of the legal basis, theoretical and empirical data, the necessity of modelling the educational environment, that is able to develop the creative thinking of students by the means of the synthetic artistic activities, is substantiated.

Keywords: *synthesis of arts, creative thinking, fine arts, decorative and applied arts, integrated approach, artistic pedagogy, poly-artistic education.*

(Статья поступила в редакцию 11.02.2026)

**КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОВОГО СЕКТОРА К ОБЕСПЕЧЕНИЮ
БЕЗОПАСНОСТИ НА ПРОИЗВОДСТВЕ**

Анализируется использование квестов в образовательном процессе. Квесты выступают эффективным инструментом формирования необходимых компетенций, поскольку позволяют моделировать реальные производственные ситуации с элементами риска, интегрировать знания из различных дисциплин, развивать командное взаимодействие, создавать мотивирующую образовательную среду.



Ключевые слова: *квест, нефтегазовая отрасль, готовность обеспечивать безопасность, среднее профессиональное образование.*

Разработка педагогической технологии по формированию готовности обеспечивать безопасность у студентов специальности 21.02.03 «Сооружение и эксплуатация газонефтепроводов и газонефтехранилищ» тесно связана с задачами систематизации и закрепления знаний, а также отработки приобретенных умений. Это обусловлено тем, что готовность к безопасному поведению на производстве предполагает не только наличие теоретических знаний, но и умение применять их на практике, анализировать ситуации, принимать решения и действовать в условиях угрозы или опасности. Для решения данной задачи в образовательной среде преподавателями общего и специального циклов активно используются квесты.

Квесты выступают эффективным инструментом, поскольку:

- моделируют реальные производственные ситуации с элементами риска и неопределенности (например, утечку газа или неисправность оборудования);
- требуют от участников комплексного применения знаний из разных дисциплин (химия, физика, охрана труда, промышленная безопасность);
- стимулируют командное взаимодействие: распределение ролей, координацию действий, взаимопомощь;
- создают мотивацию через игровой формат, соревновательный элемент и четкие цели.

С английского «квест» (quest) переводится как «поиск», который требует от участника решения разнообразных типов задач [7]. Е.В. Сафонова считает, что в образовательном процессе квест выступает как проблемно-поисковое занятие [9].

Данное средство закрепления знаний и отработки умений, в случае командной работы, позволяет улучшить взаимоотношения между участниками, тем самым делая упор на коммуникационную составляющую готовности обеспечивать безопасность [4]. В целом, квест направлен на [1; 3; 9]:

- повышение уровня общих компетенций и стимулирование интереса к образовательному процессу;
- совершенствование интеллектуальных навыков, развитие способности к критическому мышлению, умений выявлять логические связи между различными явлениями, распознавать ошибки и фальсификации, анализировать различные точки зрения и события с целью формирования обоснованных выводов;

- развитие личностных качеств, таких как гибкость и продуктивность мышления, быстрота реакции, ответственность и умение проявлять взаимоуважение
- совершенствование навыков аудирования и коммуникации, включая способность внимательно слушать собеседника и четко аргументировать собственную позицию.

Квесты, в которых предусмотрено назначение капитана команды, позволяют развить лидерские качества, которые также необходимы для формирования готовности обеспечивать безопасность на предприятии при ведении профессиональной деятельности в нефтегазовом секторе.

В рамках образовательного процесса квесты разделяются на несколько видов [4].

Последовательные или линейные, в которых выполнение одной локации дает ключ для открытия следующей этапа. Особенность этого вида в том, что невозможно пере-

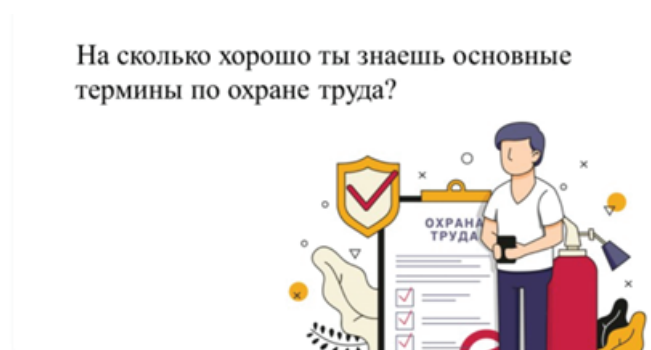


Рис. 1. Слайды квеста по охране труда (разработка А.С. Ионовой)

4 этап «Отгадай знак». Участники должны правильно назвать назначения специальных знаков.



Рис. 2. Карточка с заданием (разработка С.В. Крисько)

прыгивать через локации. В случае нескольких неудачных попыток дается подсказка для того, чтобы обучающийся не стоял на одной позиции и не потерял интерес.

Штурмовые квесты отличаются тем, что задания и подсказки для всех участников одинаковы, но способы выполнения этих заданий могут быть разными.

Кольцевые квесты представляют собой игровой круг. В какой игровой позиции команда выходит на старт, там она и заканчивает игру. Такой вид квестов применяется в случае выездных мероприятий.

Для среднего профессионального образования больше всего подходит следующая классификация, на основе которой разрабатывалось материально-техническое обеспечение для педагогической технологии по формированию готовности обеспечивать безопасность у студентов по специальности 21.02.03 «Сооружение и эксплуатация газонефтепроводов и газонефтехранилищ»:

1. *Выездные квесты* (на предприятия). В квесте выстраивается сюжетная линия и участникам необходимо пройти все этапы, чтобы достичь поставленной цели [8]. Прохождение текущей локации является ключом для прохождения следующей. Задания для локаций могут быть взяты из различных сфер жизни человека, различаться по уровню сложности. В процессе игры решаются головоломки и задачи, требующие умственных усилий. Их можно выполнять как индивидуально, так и в коллективе из 10–15 человек. Благодаря игровой среде участники могут безопасно отрабатывать алгоритмы действий в чрезвычайных ситуациях – любые ошибки здесь становятся источником опыта без реальных рисков.

2. *Квесты в виде презентации* (рис. 1). В начале игры разворачивается некая ситуация. Текст заданий представлен на слайдах [2]. Чтобы ответить на вопрос, необходимо выбрать из перечня правильный ответ или дать ответ в свободной форме. Слайды могут



Рис. 3. Настольная игра «Маркер безопасности» (ИП А.В. Козырев)



Рис. 4. Тренажер по охране труда (разработка компании PROMVR)

содержать не только текст, но также и иллюстрации, видеоролики. Данный вид квеста самый распространенный в образовательной среде.

3. *Квесты с использованием карточек с заданиями* (рис. 2). Это самый простой пример организации квеста. Содержание карточек меняется в зависимости от уровня. Карточки могут содержать решение задач, головоломки, задания на установление соответствия, кроссворды, экспериментальные задания и др.

4. *Настольные игры*. Примером такой игры является «Маркер безопасности», которая направлена на сферу оценки рисков и безопасности персонала на предприятии (рис. 3). Цель игры – смоделировать безопасное поведение работников с помощью визуализации опасностей. Любая настольная игра предполагает использование игрового инвентаря (игрового поля, карточек, правил, кубиков, фигурок участников и фишек, заменяющих множество показателей в игре), который размещается на локальной поверхности (столе) и используется участниками.

5. *Квест в виде интерактивного видео*. Интерактивное видео – это видеоролик, созданный и смонтированный таким образом, что участник получает возможность взаимодействовать с его контентом. В видеоролике поэтапно разворачивается конкретная ситуация на производстве и далее необходимо выполнить задания по анализу ее содержания. На каждом этапе необходимо выбрать один ответ, выбор того или иного ответа корректирует путь просмотра видеоролика. В случае успеха пользователь переходит на новый игровой этап (то есть меняется содержание видео), иначе игровая ситуация повторяется.

6. *Виртуальные квесты VR / AR*. Прорывом в образовательных технологиях являются тренажеры с применением VR-шлема (рис. 4). Отличительной особенностью дан-

ной технологии является возможность полного погружения в ситуацию. Обучающийся имеет возможность взаимодействовать с объектами с помощью специальных перчаток: захватывать, перемещать, вертеть, организовывать взаимодействие с другими объектами [10].

7. *Веб-квесты.* Данный вид квестов представляет собой ролевою игру в сети Интернет [5]. Приключенческая игра может проводиться онлайн (на базе видеоконференций, образовательных платформ) или офлайн (в виде сайтов), иметь массовый (с разделением на команды) или индивидуальный характер. Участники взаимодействуют с игрой через браузер компьютера или мобильное приложение. Веб-квесты позволяют реализовать разнообразные форматы заданий: тесты, головоломки, поиск информации в сети, анализ фото / видео, симуляции опасных ситуаций.

Формирование готовности обеспечивать безопасность у студентов специальности 21.02.03 «Сооружение и эксплуатация газонефтепроводов и газонефтехранилищ» предполагает осознанное осмысление опыта, то есть не просто приобретение знаний или навыков, а их анализ, соотнесение с реальной практикой и понимание личной ответственности. Такая возможность возникает благодаря рефлексии, организуемой после прохождения квеста, которая позволяет студентам осознать, каких знаний или навыков им не хватило в ходе проведения квеста, что формирует мотивацию к дальнейшему обучению [6].

Таким образом, эффективным инструментом в образовательной среде выступают квесты, которые позволяют:

1. Систематизировать знания через последовательное выполнение заданий на разных станциях (например, по темам «Пожарная безопасность», «Первая помощь»);
2. Закрепить умения в условиях, приближенных к реальным (имитация вызова экстренных служб, наложение повязки, эвакуация из задымленного помещения);
3. Отработать готовность к действиям в чрезвычайных ситуациях в безопасной игровой среде, где ошибки не несут последствий, но дают ценный опыт.

Список литературы

1. Бабенко Е.М. Методика проведения квест-экскурсии в музее // Вестник науки. 2024. №6(75). С. 2305–2311.
2. Богачева Д.М. Интерактивные игры в программе Microsoft Power Point // Молодой ученый. 2020. №24(314). С. 428–431.
3. Бочкарева А.В., Дудышева Е.В. Влияние игровых и геймификационных технологий на эффективность образовательного процесса по информатике в учреждениях СПО // Вестник науки. 2026. №2(95). С. 602–609.
4. Голянд С.Ю., Романова Е.О. Квест как одна из форм развития и формирования общих, профессиональных компетенций в техникуме // Образование. Карьера. Общество. 2019. №3(62). С. 66–69.
5. Дементьева М.Н. Технология веб-квест // Интерактивная наука. 2024. №1(87). С. 26–27.
6. Ларина Т.В., Бычкова К.С. Использование квест-технологий при проведении внеурочной деятельности // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2022. №1-3(62). С. 265–267.
7. Малова О.Е. Квест как эффективная технология обучения в общеобразовательном учреждении. Алгоритм создания образовательного квеста // Наука и школа. 2024. №6. С. 246–256.
8. Плытник Е.Г. Методика создания и проведения музейного квеста: на примере квест-игры «По витебским замкам» // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. 2017. №7. С. 199–203.
9. Сафонова Е.В. Образовательный квест: смысл, содержание, технологические приемы // Народное образование. 2018. №1-2 (1466). С. 83–87.

10. Шонин Д.И., Сайфулин Э.Р. Применение новых технологий в тактической подготовке: VR / AR в ВС РФ // Вестник науки. 2025. №12 (93). С. 1304–1312.

* * *

1. Babenko E.M. Metodika provedeniya kvest-ekskursii v muzee // Vestnik nauki. 2024. №6(75). S. 2305–2311.
2. Bogacheva D.M. Interaktivnye igry v programme Microsoft Power Point // Molodoy uchenyj. 2020. №24(314). S. 428–431.
3. Bochkareva A.V., Dudysheva E.V. Vliyanie igrovyyh i gejmifikatsionnykh tekhnologiy na effektivnost' obrazovatel'nogo processa po informatike v uchrezhdeniyah SPO // Vestnik nauki. 2026. №2(95). S. 602–609.
4. Golyand S.Yu., Romanova E.O. Kvest kak odna iz form razvitiya i formirovaniya obshchih, professional'nykh kompetentsiy v tekhnike // Obrazovanie. Kar'era. Obshchestvo. 2019. №3(62). S. 66–69.
5. Dement'eva M.N. Tekhnologiya veb-kvest // Interaktivnaya nauka. 2024. №1(87). S. 26–27.
6. Larina T.V., Bychkova K.S. Ispol'zovanie kvest-tekhnologiy pri provedenii vneurochnoy deyatel'nosti // Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully. 2022. №1-3(62). S. 265–267.
7. Malova O.E. Kvest kak effektivnaya tekhnologiya obucheniya v obshcheobrazovatel'nom uchrezhdenii. Algoritmy sozdaniya obrazovatel'nogo kvesta // Nauka i shkola. 2024. №6. S. 246–256.
8. Plytnik E.G. Metodika sozdaniya i provedeniya muzejnogo kvesta: na primere kvest-igry «Po vitebskim zamkam» // Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E: Pedagogicheskie nauki. 2017. №7. S. 199–203.
9. Safonova E.V. Obrazovatel'nyy kvest: smysl, soderzhanie, tekhnologicheskie priemy // Narodnoe obrazovanie. 2018. №1-2 (1466). S. 83–87.
10. Shonin D.I., Sajfulin E.R. Primenenie novykh tekhnologiy v takticheskoy podgotovke: VR / AR v VS RF // Vestnik nauki. 2025. №12 (93). S. 1304–1312.



Quest as the means of development of readiness of future specialists of oil and gas sector to ensure the safety in industries

The use of quests in the educational process is analyzed. Quests are considered as the efficient tools of development of necessary competencies because they allow us to model the real production situations with the elements of risk, to integrate the knowledge from different disciplines, to develop the team interaction and to create a motivating educational environment.

Keywords: *quest, oil and gas industry, readiness to ensure safety,
secondary vocational education.*

(Статья поступила в редакцию 14.03.2026)

**ОСНОВЫ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-
ВОКАЛИСТА В СИСТЕМАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ И РОССИИ**

Представлен сравнительный анализ систем подготовки педагогов-вокалистов в Китае и России. Рассматриваются теоретико-методологические основания вокального образования, выявляются общие тенденции и национальные особенности организации учебного процесса. Особое внимание уделяется методическим подходам к формированию профессиональных компетенций, а также проблемам и перспективам развития вокально-педагогического образования в условиях модернизации высшей школы.



Ключевые слова: *вокальное образование, вокально-педагогическое образование, педагог-вокалист, музыкальное образование, сравнительная педагогика, Китай, Россия.*

Актуальность представленного исследования обусловлена высокой социокультурной значимостью подготовки вокалистов и педагогов-вокалистов, а также необходимостью осмысления современных трансформаций в системах высшего музыкального образования России и Китая. Однако, как показал анализ научной литературы [4; 10; 13; 15; 18], степень изученности проблемы в сравнительно-педагогическом аспекте остается недостаточной: отсутствуют системные работы, в которых сопоставлялись бы не только нормативно-правовые основы, но и реальные методические доминанты, сложившиеся в обеих странах в условиях модернизации образования. В работах Д.Б. Абдуллина [1], Л.Б. Дмитриева [7] и Е.В. Николаевой [8] рассматриваются преимущественно теоретические основы вокальной педагогики без сравнительного анализа с зарубежными системами. Исследования Яо Вэй [16–19] и Юй Чжэнминя [15] носят фрагментарный характер и касаются в основном исторических аспектов влияния российской школы на китайскую, не давая целостной картины современных методических доминант. Современные исследования [13; 18] затрагивают отдельные аспекты адаптации методик и компетентностных моделей, однако комплексного сопоставительного анализа содержания и методики подготовки педагогов-вокалистов в обеих странах на сегодняшний день не представлено.

В системе культурных достижений различных стран мира значительное место занимает высшее образование, важнейшей составляющей которого является музыкальное образование. Особая роль в данной сфере принадлежит вокальному искусству как виду художественной деятельности, непосредственно обращенному к эмоциональной, чувственной и когнитивной сферам личности. Благодаря своей специфике вокальное искусство обладает значительным потенциалом межкультурного взаимодействия, способствуя взаимопониманию между народами и странами. В этой связи подготовка специалистов в области вокального искусства и вокальной педагогики приобретает особую социально-культурную значимость.

Китай и Россия относятся к числу стран с устойчивыми традициями вокального искусства и вокального обучения. Подготовка высококвалифицированных вокалистов – как исполнителей, так и педагогов – рассматривается в данных странах в качестве приоритетного направления высшего музыкального образования. Выбор Китая и России в качестве объектов сравнительного анализа обусловлен сходством процессов

реформирования образовательных систем, что отмечается в работах как российских (А.Н. Джуринский [7], А.М. Новиков [9]), так и китайских исследователей (Чэнь Чжао-мин [14]).

Вокальное образование, являясь органической частью художественной культуры общества, отражает социокультурные трансформации, сохраняя при этом устойчивость традиционных педагогических моделей. В условиях глобализации и модернизации высшего образования возрастает значимость сравнительного анализа национальных систем подготовки специалистов, позволяющего выявить эффективные педагогические практики.

Несмотря на высокий уровень развития вокального искусства в Китае и России, системы подготовки педагогов-вокалистов в данных странах характеризуются рядом противоречий. С одной стороны, наблюдается тенденция к модернизации высшего музыкального образования и интеграции международного педагогического опыта, с другой – сохраняются различия в содержании, методике и организации профессиональной подготовки.

Проблема исследования заключается в недостаточной научной разработанности сравнительных аспектов подготовки педагогов-вокалистов в России и Китае, а именно: отсутствует целостное представление о том, как соотносятся нормативно-правовые требования, методические традиции и реальные образовательные практики в каждой из стран. Восполнение данного дефицита научного знания составляет основную задачу настоящей работы.

Особую актуальность приобретает проблема соотношения теоретической и практической составляющих обучения, а также проблема формирования педагогических компетенций у вокалистов в условиях расширения требований к профессиональной деятельности. Недостаточная разработанность данных аспектов в сравнительном ключе обуславливает необходимость научного осмысления и систематизации существующего опыта.

Целью настоящего исследования является выявление общих и специфических особенностей подготовки педагогов-вокалистов в системах высшего музыкального образования Китая и России, а также определение перспектив их развития.

Исследование выполнено в рамках сравнительно-педагогического подхода, позволяющего сопоставить национальные системы профессиональной подготовки специалистов в области вокального искусства. Методологическую основу составили: принципы системного анализа (рассмотрение подготовки педагога-вокалиста как целостной педагогической системы, включающей цели, содержание, методы и организационные формы); культурно-исторический подход (учет национальных традиций вокального обучения и их трансформации под влиянием внешних заимствований); компетентностный подход (анализ структуры профессиональных компетенций выпускников).

Для получения новых научных результатов использовались следующие методы исследования: теоретический анализ и синтез научной литературы (русской, китайской и англоязычной) по проблемам вокальной педагогики и сравнительного образования; контент-анализ нормативных документов (ФГОС ВО по направлению «Музыкальное искусство» в РФ и государственных образовательных стандартов КНР для музыкальных специальностей); сравнительно-сопоставительный метод, позволивший выявить общие и специфические черты в целях, содержании, методах и организационных формах подготовки; метод педагогической интерпретации, примененный для осмысления эмпирических данных, представленных в публикациях и отчетах о состоянии вокального образования в обеих странах.

Новизна исследования заключается в конкретизации научных представлений о сходстве и различиях в системах подготовки педагогов-вокалистов России и Китая, а также в выявлении корреляции между нормативно-правовыми основами (ФГОС в РФ и

государственными стандартами КНР) и реальными методическими доминантами в каждой из стран.

Современные системы подготовки педагогов-вокалистов в Китае и России развиваются в условиях модернизации высшего музыкального образования и усиления межкультурного взаимодействия. Однако при наличии общих тенденций сохраняются существенные различия в содержании, методах и организационных формах обучения.

Особую остроту приобретают противоречия между необходимостью формирования высокопрофессиональных вокально-педагогических компетенций и недостаточной сбалансированностью теоретической и практической подготовки, а также между традиционными академическими подходами и современными требованиями к универсальности профессиональной деятельности вокалиста [1].

Подготовка специалистов в области вокального искусства рассматривается как целостная педагогическая система, включающая цели, содержание, методы, средства и организационные формы обучения, направленные на развитие вокально-исполнительских умений и профессиональных качеств обучающихся. В данном контексте используются понятия «вокальное образование» и «вокально-педагогическое образование», отражающие как исполнительский, так и педагогический аспекты профессиональной подготовки.

Современная теория вокального образования исходит из необходимости комплексного подхода к подготовке вокалиста, включающего как физиологические, так и психологические компоненты. Профессиональное пение требует координированной работы голосового аппарата и всего организма в целом, а также развитого образного мышления и эмоциональной выразительности.

Сравнительный анализ методик подготовки педагогов-вокалистов в системах высшего образования КНР и РФ выявляет как общую компетентностную основу, так и принципиальные различия, обусловленные национальными образовательными традициями и векторами модернизации.

Методика подготовки педагога-вокалиста в России исторически базируется на фундаментальных трудах Л.Б. Дмитриева [7] и принципах единства художественного и технического развития. Ключевой особенностью является обязательное наличие у будущего педагога собственной сценической (исполнительской) практики. В структуру методической подготовки входят дисциплины «Методика обучения вокалу» и «История вокального искусства», при этом значительное внимание уделяется освоению классического оперного и камерного репертуара, а также психологии музыкальной деятельности. Вместе с тем современные исследования [13; 18] отмечают определенный методологический разрыв: с 1990-х годов научная составляющая (опора на акустику и физиологию) нередко замещается субъективным, образно-ассоциативным объяснением техники звукообразования самим педагогом-исполнителем.

В ходе проведенного анализа научных публикаций и нормативных документов (ФГОС ВО 3++ по направлению 53.03.03 «Вокальное искусство», а также государственных стандартов КНР для музыкальных специальностей, принятых в 2018–2020 гг.) было установлено, что методическая система КНР демонстрирует активный переход от пассивно-репродуктивных форм обучения к эвристическим моделям и цифровизации. Данный вывод был получен на основе сопоставления учебных планов ведущих консерваторий Китая (Центральной консерватории в Пекине, Шанхайской консерватории) и анализа отчетов Министерства образования КНР о реформах в сфере музыкального образования за 2020–2024 гг. Ведущим трендом является внедрение контекстно-культурного подхода, интегрирующего национальные певческие традиции и герменевтические методы интерпретации смыслов в западную технику *bel canto* [13]. В отличие от российской традиции «мастер-исполнитель → педагог», в Китае остро стоит проблема нехватки высококвалифицированных педагогических кадров, что стимулирует разработку

четких компетентностных моделей. Подготовка педагога структурируется вокруг трех компонентов: вокально-исполнительского (технического), методического и компонента профессионального саморазвития. Особый упор делается на развитие навыков самоанализа и педагогической рефлексии у студентов, что призвано компенсировать недостаток прямого методического руководства и стимулировать адаптацию западных вокальных школ к фонетическим особенностям китайской речи.

В китайской вокальной педагогике традиционно выделяются две взаимосвязанные составляющие подготовки вокалиста: «внешняя техника», включающая вокально-технические навыки, и «внутренняя техника», связанная с художественной интерпретацией, эмоциональной выразительностью и стилем исполнения. Ведущим принципом является их органическое единство.

Академическое вокальное искусство не является исконно традиционным ни для России, ни для Китая. На ранних этапах его становления значительную роль играли зарубежные педагоги и исполнители. В России формирование вокального образования происходило в контексте церковно-певческой традиции, получило развитие в дореволюционный период и окончательно оформилось в советское время. Современная российская система вокального образования является преемницей данной традиции и характеризуется высоким уровнем профессиональной подготовки [2; 3; 6].

В процессе становления вокального образования как в Китае, так и в России активно заимствовался зарубежный опыт. Однако российская система сформировала собственную модель, получившую международное признание. Ее отличительной особенностью является сочетание высокого уровня вокально-технической подготовки с воспитанием духовно развитой личности исполнителя и педагога.

Современное вокальное образование в Китае, несмотря на наличие исторических форм обучения пению, в значительной степени опирается на европейскую и российскую традиции и рассматривается как относительно молодая система профессиональной подготовки. Важную роль в ее становлении сыграли российские педагоги, работавшие в китайских учебных заведениях, а также заимствование принципов советской системы музыкального образования [13].

В настоящее время между китайской и российской системами вокального образования сохраняются определенные различия, касающиеся структуры образования, уровня подготовки, наличия образовательных стандартов, соотношения теоретической и практической подготовки, а также организационных форм обучения.

Вместе с тем теоретико-методологические основы подготовки специалистов в области вокального искусства в данных странах демонстрируют значительное сходство. К числу общих тенденций относятся:

- ориентация на развитие духовной и художественной культуры личности;
- использование междисциплинарных связей и синтеза искусств;
- развитие национальных вокальных школ в контексте межкультурного взаимодействия;
- реализация принципа непрерывного и вариативного образования [15].

Сравнительный анализ позволил выявить ряд социально-культурных и педагогических особенностей подготовки педагогов-вокалистов.

Для Китая характерны: философская основа вокального искусства, синкретизм художественных форм, приоритет эмоционально-образных методов обучения, государственное регулирование образовательного процесса, а также тенденция к сочетанию различных вокальных стилей [4].

Российская система отличается наличием образовательных стандартов, четкой структурой подготовки, доминированием академической вокальной школы, развитой методической базой и ориентацией на индивидуализацию обучения.

Сопоставление методик демонстрирует встречное движение: российская школа сохраняет ценность фундаментальной исполнительской преемственности, но нуждается в обновлении научно-терминологического аппарата и объективизации критериев оценки. Китайская же система, активно заимствуя российские методические принципы (труды Глинки, Дмитриева), стремится преодолеть дефицит педагогического мастерства через технологизацию и формализацию дидактических процессов, делая ставку на инновационные и интерактивные методы обучения.

В результате контент-анализа учебных планов и образовательных программ (бакалавриат и магистратура) пяти ведущих консерваторий России (Московская, Санкт-Петербургская, Новосибирская, Саратовская, Нижегородская) и трех крупнейших китайских консерваторий (Пекин, Шанхай, Сиань) было выявлено, что анализ содержания вокального образования в Китае демонстрирует значительное влияние российской педагогической традиции, проявляющееся в заимствовании образовательных целей, структуры дисциплин и подходов к организации педагогической практики. В частности, китайские учебные планы включают дисциплины-аналоги российских «Методики обучения вокалу» и «Истории вокального искусства», а структура педагогической практики (наблюдение, пассивная практика, активная практика) практически полностью воспроизводит советскую модель, что подтверждается сопоставлением с ФГОС ВО и государственными стандартами КНР.

Подготовка специалистов в области вокального искусства в Китае в современном виде сформировалась позднее, чем в России, и изначально опиралась на российские методические модели, адаптированные к национальной культурной среде. Сравнительно-педагогический анализ систем вокального образования России и Китая выявляет как исторически обусловленное взаимовлияние, так и принципиальные различия в методических доминантах, обусловленные национальными культурными кодами и задачами образовательной политики.

Российская вокальная школа, базирующаяся на синтезе итальянского *bel canto* и традиций национального исполнительства, в качестве системообразующего принципа утверждает единство вокально-технического и музыкально-художественного развития. Ключевой спецификой здесь является приоритет осмысленной драматической интонации, психологической глубины образа и работы над словом, что требует индивидуализации педагогического процесса и опоры на концентрический метод развития голоса [4]. В противоположность этому, современная китайская модель, активно инкорпорирующая западные (в том числе российские) методики, демонстрирует иную педагогическую доминанту. В организационно-методическом плане для системы КНР характерен акцент на дисциплинарно-уровневую подготовку, техническую точность и коллективную унисонность исполнения, что отражает традиционные ценности образования [13; 15].

Различия прослеживаются и в репертуарно-стилевых приоритетах. Если российское образование ориентировано на эталонное исполнение западноевропейского и отечественного оперного репертуара с сохранением его стилистических особенностей, то китайская школа демонстрирует бинарность подходов: с одной стороны – освоение национальной песенной традиции с присущей ей спецификой звукоизвлечения и артикуляции, с другой – активная технологическая модернизация учебного процесса и внедрение инновационных цифровых инструментов [10; 11]. Вектор современного взаимодействия характеризуется встречной интеграцией: российская педагогика служит для Китая источником фундаментальных методик постановки голоса и работы над художественным образом, тогда как китайский опыт предлагает модели эффективной адаптации западных вокальных школ к иной языковой среде и успешной технологизации образовательного процесса.

На современном этапе общественного развития, требующем многопрофильных специалистов, кроме умения качественного вокального исполнения, вокалисту необходимо владение педагогическими умениями. В России выпускники высших музыкальных образовательных учреждений получают квалификацию не только как вокалиста, но и как преподавателя вокала.

Хорошее образование требует профессионального педагога. В Китае вокальное обучение активно развивается, увеличивая количество вокальных специальностей и студентов. Педагоги по вокалу являются дефицитными кадрами в Китае, поэтому к работе активно приглашаются иностранные специалисты в качестве вокальных педагогов, которым необходимо в короткие сроки переподготовить собственные китайские вокально-педагогические кадры. Осуществить это можно через следующие направления: создать систему посещения уроков, приглашать известных педагогов для проведения открытых уроков и мастер-классов, объединить педагогическую и вокально-исполнительскую деятельность [15]. В российском вокальном образовании важное место занимает индивидуальный подход к обучающимся, тогда как в китайской практике преобладают унифицированные методики. Кроме того, российские педагоги, как правило, обладают значительным исполнительским опытом, что повышает эффективность профессиональной подготовки.

Анализ содержания вокального образования в Китае выявил значительное влияние российской педагогической традиции, проявляющееся в заимствовании образовательных целей, структуры дисциплин и подходов к организации педагогической практики. Современные реформы китайского вокального образования направлены на создание национальной модели подготовки специалистов, оптимизацию соотношения теоретической и практической подготовки, а также разработку научно обоснованных методик обучения. В России актуальными направлениями совершенствования вокального образования являются сохранение академических традиций при одновременном обновлении содержания обучения, а также разработка методик, учитывающих современные тенденции развития вокального искусства.

Современные требования к профессиональной подготовке вокалистов предполагают сочетание исполнительских и педагогических компетенций. В российской системе выпускники получают квалификацию, позволяющую осуществлять как исполнительскую, так и педагогическую деятельность. В условиях активного развития вокального образования в Китае сохраняется дефицит квалифицированных педагогических кадров, что обуславливает необходимость привлечения иностранных специалистов и развития национальной системы подготовки преподавателей вокала.

Современная вокальная культура характеризуется появлением новых жанров и направлений, включая эстрадное пение и мюзикл, что требует подготовки специалистов, способных работать в различных стилях и жанрах вокального искусства. Данная задача является актуальной как для России, так и для Китая.

Направления совершенствования китайского высшего профессионального вокального образования отражено в реформах, которые затронули такие области, как: оптимизация руководства профессиональным вокальным образованием; создание национальной модели вокального профессионального образования; оптимальное соотношение качества и количества лекционных и практических часов; модернизация содержания подготовки педагогов-вокалистов; научное обоснование, разработка и внедрение методик обучения вокалистов, адекватных новым теоретико-методологическим основам подготовки специалистов в области вокального искусства.

Проведенный сравнительный анализ нормативно-правовых документов (ФГОС ВО 3++ по направлению 53.03.03 «Вокальное искусство» [12] и государственного стандарта КНР для музыкальных специальностей [5]), учебных планов ведущих консерваторий России и Китая, а также научных публикаций по проблемам вокальной

педагогика [4; 10; 13; 15; 18] позволяет заключить, что системы подготовки педагогов-вокалистов в России и Китае демонстрируют как исторически обусловленное взаимовлияние, так и выраженную национальную специфику. В российском ФГОС [12] зафиксировано требование к формированию как исполнительских, так и педагогических компетенций в рамках единой образовательной программы, что подтверждается наличием обязательных дисциплин «Методика обучения вокалу» и «История вокального искусства», а также требованием к наличию у выпускника собственной сценической практики. В китайских стандартах [5] педагогический компонент выделен в отдельный модуль, что отражает иной подход к структурированию подготовки. Как показал анализ трудов Л.Б. Дмитриева [7] и В.А. Багадурова [3], российская школа базируется на принципе концентрического развития голоса и индивидуализации обучения, учитывающей физиологические и психологические особенности каждого студента. В отличие от этого, китайские методические рекомендации [13; 15] делают акцент на унифицированных упражнениях и дисциплинарно-уровневом подходе, что обусловлено необходимостью массовой подготовки кадров в условиях дефицита педагогов. Российские учебные программы ориентированы на освоение западноевропейского и отечественного оперного репертуара с сохранением стилистических особенностей, что требует глубокой индивидуальной работы над образом. Китайская система, как отмечают Яо Вэй [17; 18] и Юй Чжэнминь [15], сочетает освоение национальной песенной традиции с активной технологизацией обучения, что ведет к большей стандартизации репертуарных требований.

В Китае активно внедряются цифровые инструменты (аудиоанализ, видеозапись занятий, онлайн-платформы для самооценки), что является ответом на дефицит квалифицированных педагогов-наставников. В российской практике такие инструменты используются значительно реже, сохраняя приоритет «живого» индивидуального урока. В китайских программах большое внимание уделяется формированию навыков самоанализа и рефлексии у студентов, что призвано компенсировать недостаток прямого методического руководства. В российской системе рефлексия традиционно осуществляется через мастер-классы и наставничество опытного педагога-исполнителя, что подтверждается работами Д.Б. Абдуллина [1]. Китай испытывает острый дефицит высококвалифицированных педагогов-вокалистов, что стимулирует разработку четких компетентностных моделей и стандартизацию обучения. Россия, напротив, имеет сложившуюся систему подготовки кадров «мастер-исполнитель → педагог», что позволяет сохранять высокий уровень индивидуализации, но создает риск методологического консерватизма, отмеченный в работах Н.В. Петровой [10].

Таким образом, на основании сопоставления нормативных требований, методических принципов, репертуарных приоритетов и организационных форм обучения можно утверждать, что российская школа, выступая методологическим донором для китайской системы, сохраняет приоритет индивидуализации обучения, единства исполнительской и педагогической практики, а также фундаментальной опоры на классический репертуар [1; 3; 6]. Китайская же модель, активно осваивая российские методические принципы, демонстрирует иной вектор модернизации: акцент на унификацию и технологизацию образовательного процесса [13; 17], развитие педагогической рефлексии [15] и целенаправленное решение кадрового дефицита [19]. Перспективы развития обеих систем, как показывают современные исследования [13; 15; 18], связаны с дальнейшей интеграцией опыта: Россия может использовать китайские наработки в области технологизации образовательного процесса и формализации критериев оценки, а Китай – углублять освоение фундаментальных российских методик постановки голоса и работы над художественным образом. Такое взаимодействие позволит сочетать фундаментальность академической традиции с гибкостью и инновационностью современных образовательных подходов.

Список литературы

1. Абдуллин Д.Б., Сизова Е.Р., Тенюкова Г.Г. Теория и практика музыкального образования. М., 2010.
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Ленинград, 1971.
3. Багадуров В.А. Основы вокальной педагогики. М., 1980.
4. Ван Л. Современные тенденции развития вокальной педагогики в Китае: цифровизация и интерактивные методы // Музыкальное искусство и образование. 2022. №4. С. 45–52.
5. Государственный стандарт КНР для высшего музыкального образования по специальности «Вокальное исполнительство» (№GB/T 7714-2020). Пекин, 2020.
6. Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли: учебник для студентов высших учебных заведений. М., 2003.
7. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. М., 2007.
8. Николаева Е.В. История музыкального образования. Древняя Русь (конец X – середина XVII столетия). М., 2006.
9. Новиков А.М. Развитие отечественного образования: полемические размышления. М., 2000.
10. Петрова Н.В. Методологические проблемы современной вокальной педагогики в России // Вопросы музыкальной педагогики. 2024. №2. С. 112–119.
11. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. М., 2004.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 53.03.03 «Вокальное искусство» (утв. приказом Минобрнауки России от 16.11.2017 №1117) (ред. от 19.02.2020). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71430536/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=mtd76usx1m136351365> (дата обращения: 12.07.2026).
13. Чжан М. Сравнительный анализ компетентностных моделей подготовки педагогов-вокалистов в России и Китае // Высшее образование сегодня. 2025. №3. С. 34–41.
14. Чэнь Чжаоми. Высшая средняя школа Китая в условиях современных реформ образования: дис. ... кандидата педагогических наук. Чита, 2010.
15. Юй Чжэнминь. Сравнительное исследование учителей музыки в Китае и России. Пекин, 2010.
16. Яо Вэй. Вокальное профессиональное образование в Китае в 20–30 годы XX века // Ценности и смыслы. 2012. №3(19). С. 159–164.
17. Яо Вэй. Влияние российского вокального образования на китайскую профессиональную музыкальную и педагогическую деятельность // Мир Китая. 2013. №1. С. 140–142.
18. Яо Вэй. Особенности подготовки специалистов вокального искусства в Китае и России // Музыкальное искусство и наука в XXI веке: материалы международной научно-практической конференции. Астрахань, 2014. С. 246–248.
19. Яо Вэй. Проблемы вокального профессионального образования в Китае и России // Современная наука: теория и практика: сборник научных трудов. Ставрополь, 2010. С. 405–408.

* * *

1. Abdullin D.B., Sizova E.R., Tenyukova G.G. Teoriya i praktika muzykal'nogo obrazovaniya. M., 2010.
2. Asaf'ev B.V. Muzykal'naya forma kak process. Leningrad, 1971.
3. Bagadurov V.A. Osnovy vokal'noj pedagogiki. M., 1980.
4. Van L. Sovremennye tendencii razvitiya vokal'noj pedagogiki v Kitae: cifrovizaciya i interaktivnye metody // Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie. 2022. №4. S. 45–52.
5. Gosudarstvennyj standart KNR dlya vysshego muzykal'nogo obrazovaniya po special'nosti «Vokal'noe ispolnitel'stvo» (№GB/T 7714-2020). Pekin, 2020.
6. Dzhurinskij A.N. Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli: uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M., 2003.
7. Dmitriev L.B. Osnovy vokal'noj metodiki. M., 2007.

8. Nikolaeva E.V. Istoriya muzykal'nogo obrazovaniya. Drevnyaya Rus' (konets X – seredina XVII stoletiya). M., 2006.
9. Novikov A.M. Razvitie otechestvennogo obrazovaniya: polemicheskie razmyshleniya. M., 2000.
10. Petrova N.V. Metodologicheskie problemy sovremennoj vokal'noj pedagogiki v Rossii // Voprosy muzykal'noj pedagogiki. 2024. №2. S. 112–119.
11. Popkov V.A., Korzhuev A.V. Teoriya i praktika vysshego professional'nogo obrazovaniya. M., 2004.
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 53.03.03 «Vokal'noe iskusstvo» (utv. prikazom Minobrnauki Rossii ot 16.11.2017 №1117) (red. ot 19.02.2020). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71430536/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=mtd76usx1m136351365> (data obrashcheniya: 12.07.2026).
13. Chzhan M. Sravnitel'nyj analiz kompetentnostnyh modelej podgotovki pedagogov-vokalistov v Rossii i Kitae // Vysshee obrazovanie segodnya. 2025. №3. S. 34–41.
14. Chen' Chzhaomin. Vysshaya srednyaya shkola Kitaya v usloviyah sovremennyh reform obrazovaniya: dis. ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chita, 2010.
15. Yuj Chzhenmin'. Sravnitel'noe issledovanie uchitelej muzyki v Kitae i Rossii. Pekin, 2010.
16. Yao Vej. Vokal'noe professional'noe obrazovanie v Kitae v 20–30 gody XX veka // Cennosti i smysly. 2012. №3(19). S. 159–164.
17. Yao Vej. Vliyanie rossijskogo vokal'nogo obrazovaniya na kitajskuyu professional'nyu muzykal'nyu i pedagogicheskuyu deyatel'nost' // Mir Kitaya. 2013. №1. S. 140–142.
18. Yao Vej. Osobennosti podgotovki specialistov vokal'nogo iskusstva v Kitae i Rossii // Muzykal'noe iskusstvo i nauka v XXI veke: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Astrahan', 2014. S. 246–248.
19. Yao Vej. Problemy vokal'nogo professional'nogo obrazovaniya v Kitae i Rossii // Sovremennaya nauka: teoriya i praktika: sbornik nauchnyh trudov. Stavropol', 2010. S. 405–408.



***The foundations of content and teaching methods of training
of vocalist teachers in the systems of higher education
in the People's Republic of China and Russia***

The comparative analysis of the training systems of vocalist teachers in the People's Republic of China and Russia is presented. The theoretical and methodological foundations of vocal education are considered. There are revealed the general tendencies and the national peculiarities of organization of the educational process. The methodological approaches to the formation of professional competencies and the issues and prospects of development of vocal and pedagogical education in the conditions of modernization of higher school are emphasized.

Keywords: *vocal training, vocal and pedagogical education, vocalist teacher, music education, comparative pedagogy, the People's Republic of China, Russia.*

(Статья поступила в редакцию 05.08.2026)

**РАЗВИТИЕ ПЕРСОНАЛА СФЕРЫ УСЛУГ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
РЕЗУЛЬТАТ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ:
КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ
В УСЛОВИЯХ НАСТАВНИЧЕСТВА**

Развитие персонала сферы услуг рассматривается как образовательный результат внутрикорпоративной подготовки кадров в условиях наставничества. На основе анализа и опроса 208 работников школьных столовых определены структура, критерии и уровни данного результата. Выявлены ключевые профессиональные дефициты, обоснована необходимость персонифицированного наставнического сопровождения.



Ключевые слова: наставничество, внутрикорпоративная подготовка кадров, развитие персонала, сфера услуг, образовательный результат, педагогическая диагностика, компетентностный подход, профессионально-личностное развитие, профессиональные дефициты, кейсовый инструмент.

Современная сфера услуг характеризуется возрастающей сложностью профессиональной деятельности работника. Качество труда здесь определяется не только точностью выполнения профессиональных операций, но и культурой взаимодействия с потребителем, способностью действовать в нестандартной ситуации, соблюдением технологических и санитарных регламентов, приверженностью корпоративным нормам, владением цифровыми средствами и готовностью к профессиональному саморазвитию. Особенно значимо эта многомерность проявляется в системе школьного питания, где результат труда связан одновременно с безопасностью, качеством услуги, организационной дисциплиной, коммуникативной культурой и социальной ответственностью.

В этих условиях внутрикорпоративная подготовка кадров выступает в качестве особого пространства профессионализации, в котором происходит не только освоение норм и алгоритмов, но и развитие самого работника как субъекта профессиональной деятельности. Однако в реальной практике организаций сферы услуг наставничество нередко сохраняет фрагментарный характер, что проявляется в его определении преимущественно с первичной адаптацией новичка, передачей частного опыта или административным контролем. При этом остается недостаточно разработанным научное представление о том, что именно должно рассматриваться как результат наставнического сопровождения в системе внутрикорпоративной подготовки кадров.

Между тем для педагогического проектирования наставничества принципиально важно определить развитие персонала не в кадрово-управленческом, а в собственно педагогическом смысле как образовательный результат, имеющий структуру, критерии, показатели, уровни и доступный педагогической диагностике. Только при таком подходе становится возможным переход от стихийного наставничества к специально организованному образовательному процессу, основанному на выявлении профессиональных дефицитов и персонификации сопровождения.

Актуальность данной постановки вопроса подтверждается и логикой развития педагогической науки. Компетентностный подход, представленный в трудах И.А. Зимней, А.В. Хуторского, Ю.Г. Татура, В.Д. Шадрикова, позволил сместить акцент с простого усвоения знаний на способность субъекта продуктивно действовать в реальной

ситуации [7; 16; 18]. Исследования А.К. Марковой, Э.Ф. Зеера, Л.М. Митиной раскрыли профессиональное развитие как процесс становления субъекта труда, включающий мотивационно-ценностные, деятельностные и рефлексивные изменения [6; 9; 10]. В гуманитарно-целостной парадигме, развиваемой Н.М. Борытко, образовательный результат рассматривается как качественное изменение личности, выражающееся в становлении субъектной позиции, способности к осмысленному действию и саморазвитию [2; 3].

В логике названных научных направлений развитие персонала сферы услуг в условиях наставничества должно быть осмыслено как интегративное профессионально-личностное новообразование, проявляющееся в изменении не только компетентности работника, но и его отношения к деятельности, к качеству услуги, к себе как к субъекту профессионального взаимодействия. Это и определяет проблему настоящей статьи.

Цель исследования – определить научное понимание развития персонала сферы услуг как образовательного результата внутрикорпоративной подготовки кадров в условиях наставничества и обосновать критериально-диагностические основания его оценки на материале эмпирического исследования работников школьных столовых.

Теоретическую основу исследования составляют несколько взаимосвязанных научных линий.

Первая из них – компетентностный подход. И.А. Зимняя рассматривала компетенции как новую парадигму результата образования, подчеркивая их интегративный характер и связь с мотивационно-ценностной, когнитивной и поведенческой сферами личности [7]. А.В. Хуторской развел понятия «компетенция» и «компетентность», показав, что первая выступает как нормативно заданное требование, а вторая – как реально присвоенное личностью качество [17]. Ю.Г. Татур связывал компетентность с качеством подготовки специалиста и способностью применять знания, умения и личностные ресурсы в профессиональной деятельности [16]. Для настоящего исследования это принципиально важно, поскольку в системе внутрикорпоративной подготовки работник должен быть оценен не по факту прохождения инструктажа, а по способности действовать ответственно и продуктивно в изменяющихся условиях сервисной практики.

Вторая линия – концепции профессионального развития личности. А.К. Маркова рассматривала профессионализм как единство результативности, осознанности, ответственности и готовности к развитию [9]. Э.Ф. Зеер подчеркивал, что профессиональное развитие связано не только с освоением деятельности, но и с изменением личностных структур, профессионального сознания и отношения к труду [6]. Л.М. Митина связывала профессиональное развитие с преодолением стереотипов, расширением возможностей саморегуляции и переходом от адаптивного к развивающему типу поведения [10]. Эти положения позволяют рассматривать развитие персонала сферы услуг не как линейное накопление навыков, а как профессионально-личностное продвижение работника.

Третья линия – субъектно-личностная и гуманитарная педагогическая парадигма. В.В. Сериков раскрывал образование как пространство становления личности, способной к смысловому выбору и ответственному действию [14]. Согласно идеям Н.М. Борытко, педагогический процесс осмысливается как целостное сопровождение развития человека, в котором значимы не только внешне наблюдаемые результаты, но и внутренние изменения субъекта, проявляющиеся в его позиции, ценностных основаниях деятельности, способности к рефлексии и самоизменению [2; 3]. Для исследования наставничества это особенно существенно, поскольку наставническое взаимодействие приобретает педагогический смысл лишь тогда, когда ориентировано не на формальный контроль, а на поддержку становления субъектности работника.

Четвертая линия – андрагогический и практико-ориентированный подход к обучению взрослых. М. Ноулз и отечественные исследователи образования взрослых, в частности С.Г. Вершловский, показали, что обучение взрослых эффективно тогда, когда оно

опирается на практический опыт, связано с реальными профессиональными задачами и допускает самостоятельность, диалогичность и рефлексивное осмысление опыта [4; 11]. В условиях внутрикорпоративной подготовки это означает, что развитие персонала не может быть обеспечено только через внешнее инструктирование; необходимы практико-преобразующие формы, среди которых наставничество занимает особое место.

Таким образом, методологически исследование опирается на компетентностный, субъектно-деятельностный и андрагогический подходы и позволяет рассматривать развитие персонала сферы услуг как образовательный результат, имеющий структурно-уровневую и диагностируемую природу.

Понятие «развитие персонала» широко используется в управленческой и HR-практике, однако в педагогическом смысле оно требует специального уточнения. В кадровом и организационном контекстах развитие персонала обычно связывают с обучением, повышением квалификации, карьерным продвижением, резервом управленческих кадров, расширением функционала. Тогда как в педагогическом исследовании нам важно определить, какие качественные изменения в работнике свидетельствуют именно об образовательном результате внутрикорпоративной подготовки.

С опорой на представленные выше подходы развитие персонала сферы услуг средствами наставничества можно определить, как динамический, уровневый процесс и результат качественных изменений работника, проявляющихся в повышении его способности продуктивно, ответственно и культуросообразно осуществлять сервисную деятельность в изменяющихся профессиональных ситуациях. Такое понимание принципиально не сводится к усвоению отдельных трудовых операций. Оно предполагает становление работника как субъекта профессиональной деятельности, корпоративного взаимодействия и собственного профессионального саморазвития.

В педагогическом отношении этот результат обладает тремя сущностными характеристиками.

Интегративность, которая выражается в том, что развитие персонала включает не только знания и умения, но и способы действия, ценностные ориентации, опыт рефлексии, отношение к качеству деятельности и профессионально значимые личностные качества. Второй характеристикой является ситуативность: в сфере услуг качество профессионального действия обнаруживается не столько в воспроизведении шаблона, сколько в способности осмысленно действовать в вариативных, проблемных, эмоционально напряженных ситуациях, не разрушая нормативность и культуру взаимодействия. Персонифицированность как третья характеристика выражена во взаимосвязи развития работника с его индивидуальным опытом, профессиональными дефицитами, скоростью продвижения, мотивацией и особенностями включенности в профессиональное сообщество. Следовательно, его оценка и сопровождение не могут строиться по унифицированной схеме.

В соответствии с логикой компетентностного и профессионально-личностного подходов определили структуру образовательного результата через три взаимосвязанных компонента.

Когнитивный компонент отражает освоение работником знаний о содержании сервисной деятельности, ее нормативных основаниях, стандартах обслуживания, требованиях безопасности, логике клиентского взаимодействия, корпоративной культуре и цифровых инструментах деятельности.

Деятельностный компонент выражается в овладении способами профессионального действия в типичных и нестандартных ситуациях, в способности применять нормы и алгоритмы не формально, а осмысленно обеспечивая устойчивое качество работы, взаимодействия и саморегуляции.

Рефлексивно-ценностный компонент характеризует принятие работником ценностей профессии и организации, развитие ответственности за результат труда, способ-

ность к самооценке, коррекции собственного опыта, осмыслению своих затруднений и готовность к дальнейшему профессиональному саморазвитию.

Таким образом, развитие персонала как образовательный результат внутрикорпоративной подготовки кадров должно оцениваться не по признаку «обучен – не обучен», а по степени проявления выявленных нами компонентов в профессиональном поведении работника.

Для перевода теоретической модели в диагностическую плоскость были определены критерии развития персонала сферы услуг как образовательного результата, достигаемого средствами наставничества.

Первый критерий – освоенность содержания и норм профессиональной деятельности. Он отражает, насколько работник понимает требования сервисной деятельности, санитарно-гигиенические и технологические нормы, регламенты использования оборудования, корпоративные стандарты и цифровые процедуры.

Второй критерий – продуктивность профессионального поведения. Он показывает, насколько работник способен применять знания в реальной практике, действовать ответственно и вариативно, взаимодействовать с клиентом и коллегами, сохранять качество труда при изменении условий и предупреждать возникновение проблем.

Третий критерий – зрелость рефлексивно-ценностной позиции. Он фиксирует, принимает ли работник ценности профессии и организации, осознает ли смысл своей деятельности, способен ли к самооценке, самокоррекции, проявлению инициативы и построению собственной траектории профессионального развития.

На основе этих критериев в исследовании выделены три уровня развития персонала сферы услуг.

Адаптационно-репродуктивный уровень характеризуется преобладанием внешне задаваемого выполнения трудовых действий. Работник усваивает базовые нормы и алгоритмы, но ориентируется главным образом на образец, с трудом переносит освоенные способы действия в новую ситуацию и нуждается в постоянной поддержке и контроле. Его рефлексия носит фрагментарный характер, а отношение к качеству услуги часто определяется внешними требованиями.

Нормативно-продуктивный уровень выражается в достаточно самостоятельном и осознанном выполнении трудовых функций в пределах установленных стандартов. Работник способен применять освоенные способы действия в типичных ситуациях, поддерживать нормативное качество сервиса, использовать обратную связь для коррекции деятельности и соблюдать корпоративные нормы. Однако в нестандартных обстоятельствах его действия еще не всегда приобретают преобразующий характер.

Субъектно-развивающий уровень свидетельствует о внутренне принятой профессиональной позиции работника, его способности вариативно и ответственно действовать в нестандартной ситуации, рефлексивно оценивать и перестраивать собственный опыт, соотносить действие с ценностями профессии и корпоративной миссией, участвовать в совершенствовании практики организации и в сопровождении других работников.

Такая уровневая характеристика позволяет рассматривать развитие персонала не как статичное состояние, а как процесс управляемого профессионально-личностного продвижения, в котором наставничество выступает одним из ключевых педагогических средств.

Для эмпирической проверки предложенных положений в исследовании был использован разработанный кейсовый диагностический инструментарий, основанный на целевой модели компетенций работников школьного питания как сегмента сферы услуг. Инструмент включал 18 компетенций, объединенных в четыре блока: профессиональные, профессионально-личностные, цифровые и корпоративные.

Особенность данного инструментария состоит в том, что он позволяет выявлять не декларативное знание, а предпочитаемый способ профессионального поведения в типовой или проблемной ситуации. Это соотносится с деятельностной трактовкой компетентности, представленной в работах И.А. Зимней, Ю.Г. Татура и В.Д. Шадрикова [7; 16; 18]. Каждая компетенция оценивалась через выбор действий в специально сконструированных кейсах. Полученные ответы позволяли определить уровень проявления компетенции в диапазоне от критически низкого до профессионально-творческого.

Валидные анкеты заполнили 208 сотрудников школьных столовых. Должностной состав выборки представлен в таблице 1 (таб. 1).

Таблица 1

Должностной состав участников исследования

Должностная группа	Количество	Доля, %
Повар (всех разрядов)	137	65,9
Шеф-повар / заведующий производством	48	23,1
Буфетчик	23	11,0
Итого	208	100,0

Представленное распределение отражает типичную кадровую структуру школьных столовых, в которой основную часть составляют повара-исполнители, а руководящий и обслуживающий персонал образует меньшую по численности, но функционально значимую часть коллектива.

По результатам диагностики для каждого участника был рассчитан средний балл по всем компетенциям, а также средние значения по четырем укрупненным блокам. Это позволило выявить общую конфигурацию профессионально-личностного развития персонала и определить зоны дефицитов, значимые для проектирования наставнического сопровождения.

Сводные результаты по блокам компетенций представлены в таблице 2 (таб. 2).

Таблица 2

Средние баллы по блокам компетенций

Блок компетенций	Средний балл
Профессиональные компетенции	3,39
Профессионально-личностные компетенции	3,47
Цифровые компетенции	3,05
Корпоративные компетенции	3,53
Общий средний балл	3,41

Общий средний балл 3,41 позволяет квалифицировать уровень сформированности компетенций как средний, ситуативно-адаптивный. Иными словами, большинство сотрудников в целом справляется с типовыми задачами, соблюдает базовые регламенты и обеспечивает нормативное функционирование организации. Однако доминирование именно ситуативно-адаптивного уровня указывает на то, что профессиональное поведение большинства работников еще не достигает степени субъектно-развивающей зрелости, необходимой для инициативного совершенствования деятельности и устойчивого действия в изменяющихся условиях.

Наиболее высокие показатели зафиксированы по корпоративным компетенциям (3,53). Это означает, что в коллективе достаточно выражены лояльность организации, вовлеченность в продукт деятельности, клиентоориентированность, командность и приверженность стандартам. Такой результат педагогически значим: он свидетельствует о наличии ценностной базы и социально-психологического ресурса, на который может опираться наставничество. В логике В.В. Серикова и Н.М. Борытко именно принятие ценностей и смыслов деятельности создает основание для дальнейшего профессионально-личностного роста [2; 3; 14].

Наиболее низкие показатели относятся к цифровому блоку (3,05). Это указывает на системный цифровой дефицит, который в современных условиях становится не частной технической трудностью, а значимым ограничителем профессионализации работника. В условиях цифровизации учета, контроля, кассового сопровождения и коммуникации невладение цифровыми средствами препятствует не только эффективности труда, но и включенности в обновляющуюся профессиональную среду.

Рейтинг наиболее и наименее сформированных компетенций представлен в таблице 3 (таб. 3).

Таблица 3

Наиболее и наименее сформированные компетенции персонала

Ранг	Компетенция	Средний балл	Блок
1	Вовлеченность в продукт деятельности	3,78	Корпоративные
2	Коммуникабельность и эффективное взаимодействие	3,69	Профессионально-личностные
3	Клиентоориентированность	3,64	Корпоративные
4	Ответственность	3,61	Профессионально-личностные
5	Лояльность организации и приверженность стандартам	3,58	Корпоративные
14	Умение пользоваться оборудованием и инвентарем	3,19	Профессиональные
15	Умение пользоваться специальными цифровыми инструментами	3,10	Цифровые
16	Использование ПК / смартфона для личных задач и развития	3,03	Цифровые
17	Целеустремленность	3,00	Профессионально-личностные
18	Использование ПК / смартфона для профессиональных задач	2,95	Цифровые

Как видно, сильные стороны персонала связаны с межличностным взаимодействием, вовлеченностью, ответственностью и организационной лояльностью. Это позволяет говорить о благоприятной основе для построения профессионального сообщества и внедрения наставнических практик. По существу, коллектив обладает тем, что можно назвать ценностно-коммуникативным капиталом развития.

Одновременно наиболее выраженные дефициты концентрируются в двух группах: цифровая грамотность и проактивно-технологическая субъектность. В первую группу входят все три цифровые компетенции. Во вторую – целеустремленность и умение осмысленно работать с оборудованием. Это означает, что типичный работник готов добросовестно исполнять предписанные функции, но значительно реже проявляет инициативу, аналитическое мышление, способность к целеполаганию и готовность осваивать новые инструменты.

Распределение сотрудников по уровням сформированности компетенций отражено в таблице 4 (таб. 4).

Таблица 4

Распределение сотрудников по уровням сформированности компетенций

Уровень	Количество сотрудников	Доля, %
Низкий	14	6,7
Средний	159	76,5
Высокий	35	16,8
Итого	208	100,0

Большинство работников (159 человек, 76,5%) находятся на среднем уровне. Это означает, что основная масса персонала обладает потенциалом дальнейшего профессионального роста, но в настоящий момент реализует его ограниченно: сотрудники действуют в пределах освоенных регламентов и слабо включаются в преобразование деятельности. С педагогической точки зрения именно эта группа должна рассматриваться как основная зона приложения наставнических усилий.

Высокий уровень демонстрируют 35 сотрудников, что составляет 16,8% выборки. Эта группа представляет собой кадровый резерв и потенциальную наставническую основу системы внутрикорпоративной подготовки. Их профессиональный опыт, способность к более продуктивному действию и относительная развитость компетенций позволяют использовать их в качестве носителей корпоративных стандартов и педагогически значимого профессионального опыта.

Низкий уровень зафиксирован у 14 сотрудников (6,7%). Данная группа требует адресного педагогического сопровождения, дополнительного обучения и, возможно, более жесткого организационного контроля. Однако и в этом случае педагогически значимым оказывается не только административное воздействие, но и индивидуализированная помощь в преодолении профессиональных дефицитов.

Детальный анализ ответов на кейс-задания позволил выделить несколько устойчивых групп профессиональных дефицитов, значимых для проектирования наставничества.

Первая группа – цифровой разрыв. Этот дефицит проявился наиболее массово и затронул до 70% сотрудников в отдельных кейсах. Работники испытывают затруднения при сбоях техники, не владеют стандартными алгоритмами действий с кассовыми и учетными системами, демонстрируют настороженность или сопротивление электронному документообороту, слабо используют цифровые ресурсы для самообразования. Менее четверти опрошенных проявили готовность использовать цифровую среду как ресурс профессионального роста. В терминах андрагогики это свидетельствует не только о дефиците навыков, но и о недостаточном принятии нового профессионального опыта как личностно значимого [4; 11].

Вторая группа – дефицит проактивной целеустремленности. Около 65% сотрудников не могут сформулировать конкретную цель собственного профессионального улучшения на месяц или квартал; их доминирующая установка – «отработать смену». Лишь около 20% готовы самостоятельно анализировать причины повторяющихся проблем и предлагать решения. Участие в проектах улучшения часто воспринимается как дополнительная нагрузка, а не как возможность роста. Это указывает на преобладание адаптивной модели профессионального поведения над развивающей, о чем писали А.К. Маркова и Л.М. Митина [9; 10].

Третья группа – поверхностное владение оборудованием. До 60% сотрудников демонстрируют неуверенность в диагностике простых неисправностей, не всегда соблюдают регламенты ухода за техникой и ограничиваются использованием базовых режимов работы оборудования. Тем самым многолетний стаж не всегда сопровождается сформированностью осмысленного технического мышления, что создает риск производственных сбоев и снижает общую эффективность деятельности.

Четвертая группа – формальное следование технологиям без глубокого понимания процесса. В нестандартных ситуациях, связанных с изменением свойств сырья или отклонениями в технологической цепочке, до 55% сотрудников либо механически продолжают действовать по стандарту, получая брак, либо вносят изменения интуитивно, «на глаз», не фиксируя и не анализируя причины. Это свидетельствует о недостаточной сформированности профессионального мышления, основанного на понимании логики действия, а не только на воспроизведении алгоритма.

Полученные результаты позволяют сделать несколько принципиальных выводов, значимых для решения задачи исследования.

Во-первых, эмпирические данные подтверждают, что развитие персонала сферы услуг не может быть сведено к уровню освоения частных профессиональных операций. Если бы результат внутрикорпоративной подготовки был только операционным, наиболее низкие значения не концентрировались бы столь устойчиво в сфере цифровой субъектности, целеполагания, инициативности и аналитического отношения к деятельности. Между тем именно эти дефициты наиболее отчетливо выявились в исследовании. Следовательно, образовательный результат наставничества должен пониматься шире – как профессионально-личностное изменение работника.

Во-вторых, структура выявленных дефицитов подтверждает правомерность выделения трех компонентов развития персонала: когнитивного, деятельностного и рефлексивно-ценностного. Так, цифровая неуверенность и поверхностное владение оборудованием указывают на когнитивно-деятельностные дефициты; формальное следование алгоритму без анализа – на ограниченность деятельностно-рефлексивного компонента; отсутствие целей и инициативы – на слабую выраженность рефлексивно-ценностного измерения профессионального развития.

В-третьих, эмпирически подтверждается уровневый характер развития персонала. Доминирование среднего, ситуативно-адаптивного уровня у 76,5% работников означает, что основной массив персонала уже вышел за пределы дезадаптивного или ригидного исполнения, но еще не достиг уровня субъектно-развивающего профессионально-

го действия. Это и позволяет рассматривать данную группу как основной резерв роста в условиях наставничества.

В-четвертых, результаты исследования обосновывают необходимость персонифицированного наставнического сопровождения. Выявленные дефициты распределены не случайно и неравномерно: один работник испытывает трудности главным образом в цифровой сфере, другой – в целеполагании и инициативе, третий – в технологической гибкости, четвертый – в эксплуатации оборудования. Следовательно, наставничество должно быть выстроено не как единая адаптационная процедура, а как дифференцированная педагогическая помощь, соотношенная с профилем конкретного работника.

В-пятых, эмпирические данные позволяют по-новому осмыслить и ресурсную сторону внутрикорпоративной подготовки кадров. Группа сотрудников высокого уровня (16,8%) может рассматриваться не только как кадровый резерв, но и как субъект педагогического воздействия в самой организации. Именно они способны выступать наставниками, внутренними тренерами, носителями профессиональной культуры и проводниками изменений.

Таким образом, результаты исследования подтверждают гипотетическое положение о том, что развитие персонала сферы услуг в условиях наставничества представляет собой интегративный образовательный результат, включающий когнитивный, деятельностный и рефлексивно-ценностный компоненты, а его динамика должна отслеживаться на основе специально разработанных критериев, показателей и уровней.

Результаты исследования имеют не только диагностическое, но и проектировочное значение. Они позволяют определить направления организации наставничества как средства развития персонала сферы услуг.

Первое направление – преодоление цифрового дефицита через поэтапное, возрастосообразное и практико-ориентированное наставничество. Необходимо учить не абстрактной «цифровой грамотности», а решению конкретных рабочих задач: действиям при сбоях техники, работе с ККТ, планшетами учета, цифровыми формами заявок и электронными журналами. Здесь наставник выполняет прежде всего обучающую и поддерживающую функции.

Второе направление – развитие проактивности и целеполагания. Работники должны осваивать умение ставить краткосрочные цели, анализировать повторяющиеся трудности, видеть связь между качеством своей работы и результатами организации. В этом случае наставник реализует ценностную и коррекционную функции, переводя внешнее требование в личностно значимый ориентир.

Третье направление – формирование осмысленного отношения к оборудованию и технологическим процессам. Практические разборы типичных неисправностей, анализ причин брака, объяснение логики технологических решений позволяют преодолеть чисто исполнительское отношение к труду. Здесь наставничество выступает как средство профессионального мышления.

Четвертое направление – использование кадрового резерва высокого уровня как внутреннего ресурса развития. Сотрудники, демонстрирующие высокий уровень компетенций, могут не только передавать опыт, но и участвовать в создании локальных стандартов, памяток, микротренингов, кейсов и рефлексивных обсуждений. Тем самым наставничество становится не эпизодом адаптации, а устойчивым механизмом профессионализации персонала.

Проведенное исследование позволяет заключить, что развитие персонала сферы услуг в условиях наставничества правомерно рассматривать как интегративный, ситуативный и персонифицированный образовательный результат внутрикорпоративной подготовки кадров. Он выражает не сумму усвоенных знаний и частных умений, а качественные изменения работника как субъекта профессиональной деятельности, внутрикорпоративного взаимодействия и собственного профессионального продвижения.

Структура данного образовательного результата включает когнитивный, деятельностный и рефлексивно-ценностный компоненты. Его диагностика возможна на основе критериев освоения содержания и норм профессиональной деятельности, продуктивности профессионального поведения и зрелости рефлексивно-ценностной позиции.

Эмпирическое исследование, проведенное на выборке из 208 работников школьных столовых, показало, что преобладающий уровень развития персонала соответствует среднему, ситуативно-адаптивному уровню. Наиболее развиты корпоративные и коммуникативно-ответственные компетенции, тогда как основные дефициты сосредоточены в цифровой сфере, в целеполагании, в эксплуатации оборудования и в способности к гибкой технологической коррекции действий.

Выявленные результаты подтверждают, что наставничество в системе внутрикорпоративной подготовки кадров должно строиться на основе педагогической диагностики профессиональных дефицитов и реализовываться как персонифицированное сопровождение работника. Тем самым данная работа вносит вклад в решение задачи исследования, связанной с определением научного понимания развития персонала сферы услуг как образовательного результата наставничества.

Список литературы

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2004. №11. С. 3–13.
2. Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2008.
3. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2007.
4. Вершловский С.Г. Образование взрослых: вопросы теории. СПб., 2002.
5. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. М., 2001.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2006.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С. 34–42.
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2004.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.
10. Митина Л. М. Психология профессионального развития личности. М., 2002.
11. Ноулз М. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. М., 2005.
12. Об образовании в Российской Федерации: ФЗ от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ. Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. №53, ч. 1. Ст. 7598. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=mte3ci9b7l321275705 (дата обращения: 15.02.2026).
13. СанПиН 2.3/2.4.3590-20. Санитарно-эпидемиологические требования к организации общественного питания населения: санитарно-эпидемиологические правила и нормы: утв. постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 27 октября 2020 г. №32. М., 2020.
14. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М., 1999.
15. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2002.
16. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. №3. С. 20–26.
17. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. [Электронный ресурс] // Эйдос. 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 27.02.2026).
18. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996.

1. Bajdenko V.I. Kompetencii v professional'nom obrazovanii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2004. №11. S. 3–13.
2. Borytko N.M., Molozhavenko A.V., Solovcova I.A. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskikh issledovanij: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M., 2008.
3. Borytko N.M., Solovcova I.A., Bajbakov A.M. Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M., 2007.
4. Vershlovskij S.G. Obrazovanie vzroslyh: voprosy teorii. SPb., 2002.
5. Derkach A.A. Akmeologiya: lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka. M., 2001.
6. Zeer E.F. Psihologiya professional'nogo razvitiya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M., 2006.
7. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2003. №5. S. 34–42.
8. Klimov E.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M., 2004.
9. Markova A. K. Psihologiya professionalizma. M., 1996.
10. Mitina L. M. Psihologiya professional'nogo razvitiya lichnosti. M., 2002.
11. Noulz M. Sovremennaya praktika obrazovaniya vzroslyh. Andragogika protiv pedagogiki. M., 2005.
12. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: FZ ot 29 dekabrya 2012 g. №273-FZ. Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii. 2012. №53, ch. 1. St. 7598. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=mte3ci9b71321275705 (data obrashcheniya: 15.02.2026).
13. SanPiN 2.3/2.4.3590-20. Sanitarno-epidemiologicheskie trebovaniya k organizacii obshchestvennogo pitaniya naseleniya: sanitarno-epidemiologicheskie pravila i normy: utv. postanovleniem Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha Rossijskoj Federacii ot 27 oktyabrya 2020 g. №32. M., 2020.
14. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya obrazovatel'nyh sistem. M., 1999.
15. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M., 2002.
16. Tatur Yu.G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialista // Vysshee obrazovanie segodnya. 2004. №3. S. 20–26.
17. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty. [Elektronnyj resurs] // Ejdos. 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (data obrashcheniya: 27.02.2026).
18. Shadrikov V.D. Psihologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka. M., 1996.



***Development of staff in service industries as the educational result
of internal training of specialists: the criterion-based diagnostic
substantiation in mentoring conditions***

The development of staff in service industries is considered as the educational result of internal training of specialists in mentoring conditions. On the basis of analysis and survey of 208 workers of school canteens the structure, criteria and levels of this result are defined. The key professional deficits are revealed. The necessity of personalized mentoring support is substantiated.

Keywords: *mentorship, internal training of specialists, staff development, service industry, educational result, pedagogical diagnostics, competence-based approach, professional and personal development, professional deficits, case tool.*

(Статья поступила в редакцию 27.04.2026)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

А.Е. КРУГ
Симферополь

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ: СУБЪЕКТНЫЙ ВЗГЛЯД НА ШКОЛЬНО-СЕМЕЙНОЕ ПАРТНЕРСТВО

Рассматриваются нормативные представления старшеклассников о взаимодействии учителей и родителей в системе школьно-семейного партнерства. Цель работы состоит в выявлении субъектной позиции обучающихся старшей школы как самостоятельных участников триадического образовательного взаимодействия. В основу исследования положена субъектно-ориентированная модель школьно-семейного партнерства. Она рассматривает обучающегося не как объект, а как субъект с собственными нормативными ожиданиями. Эмпирическую базу составили данные анкетного опроса 111 учащихся 10 и 11 классов общеобразовательных организаций. Результаты показали: старшеклассники обладают внутренне дифференцированными представлениями о партнерстве школы и семьи. Они умеренно принимают информационную и координирующую функции педагога. Одновременно они проявляют отчетливый запрос на субъектное включение в коммуникацию взрослых. Выраженным оказалось неприятие ситуаций, где значимые решения принимаются без участия ребенка.



Ключевые слова: школьно-семейное партнерство, субъектность учащегося, старшеклассники, взаимодействие учителя и родителей, триадическое взаимодействие, нормативные представления, субъектно-ориентированный подход, образовательное взаимодействие, детско-родительские отношения, коммуникация в образовании.

Исследование школьно-семейного партнерства в отечественной и зарубежной педагогике формировалось через постепенное переосмысление самой природы взаимодействия. Если классические работы ограничивались описанием форм «работы с родителями», то Ф. Дибба с соавторами, В. Фу с коллегами и Р. Деслан с соавторами зафиксировали принципиальный сдвиг: партнерство перестало быть односторонней педагогической экспансией школы на семью и обрело черты двустороннего, рефлексивного процесса [11–13]. Именно в этом переходе от просвещения к субъект-субъектному взаимодействию заключен теоретический узел, разрешение которого требует пересмотра самой единицы анализа.

Традиционная дихотомия «учитель – родитель» по-прежнему задает рамку большинства эмпирических исследований. Ш. Раманлингам с коллегами [14] описали шестикомпонентную модель Эпстайн как инструмент структурирования родительского участия, тогда как Г. Силинскас с соавторами показали, что качество отношений в триаде «родитель – учитель – ребенок» статистически значимо предсказывает академическую настойчивость и успеваемость уже в первом классе [15]. Между тем обе работы объединяет общий изъян: ребенок в них остается измеряемым объектом, но не источником смысла. Р.А. Буралова зафиксировала это противоречие на российском материале: классный руководитель воспринимается родителями как медиатор конфликтов,

однако сами обучающиеся в оценку качества этого посредничества практически не включены [2].

Е.В. Коротаева теоретически обосновала диалог как единственно возможный способ гармонизации отношений семьи и школы – не как методический прием, а как экзистенциальный принцип, при котором каждый участник сохраняет незавершенность и открытость позиции [7]. С.С. Гонова в трех взаимосвязанных работах последовательно доказала: субъектность подростка не возникает автоматически из факта его присутствия в образовательном пространстве – она конструируется через синергию учителя, родителя и самого ученика как равноправных агентов [3–5]. Педагог-психолог при этом выступает не арбитром, а медиатором, обеспечивающим психологическую безопасность этой трехсторонней конфигурации.

Однако признание субъектности подростка на уровне концептуальных деклараций не снимает ключевого методологического вопроса: каким образом сами старшеклассники интерпретируют взаимодействие значимых взрослых? В.С. Собкин на выборке более сорока тысяч обучающихся 7–11-х классов показал, что самооценка статуса среди одноклассников и стилевые особенности детско-родительских отношений образуют устойчивые взаимопроекции. Это означает: представления подростка о том, как взрослые взаимодействуют между собой, непосредственно влияют на его позицию в социальной структуре класса [10]. В.С. Елагина уточнила этот тезис применительно к специфике подросткового возраста, зафиксировав, что семейные стили взаимоотношений определяют не только поведенческие стратегии, но и саму способность подростка к конструктивной коммуникации со взрослыми [6].

О.Н. Никитина, анализируя практику взаимодействия в триаде «учитель – ученик – родитель», обнаружила, что дружеские, а не формально-ролевые отношения между участниками процесса формируют у школьника готовность к взаимопомощи и рефлексии [9]. Это наблюдение существенно: оно указывает на то, что качество взаимодействия взрослых считается ребенком не через декларации, а через повседневную ткань отношений. Д.М. Кулбужева в ретроспективном анализе эволюции школьно-семейного взаимодействия также подчеркнула: понимание стилей детско-родительских отношений необходимо не только родителям, но и педагогам – именно как основание для коррекции собственных стратегий [8].

Л.В. Арамачева, исследуя консультационные запросы родителей подростков 13–15 лет, выявила, что ядро родительских представлений о ребенке фиксируется на интеллектуальной сфере, тогда как эмоциональная и коммуникативная стороны вытесняются на периферию [1]. Этот дисбаланс приобретает особую остроту именно в старшем школьном возрасте: период формирования мировоззрения, эмансипации и рефлексивного самоопределения требует от подростка способности осмысливать противоречия между словами и действиями значимых взрослых. Если взаимодействие учителя и родителя воспринимается старшеклассником как непоследовательное или манипулятивное, это непосредственно деформирует его учебную мотивацию и самооценку.

Совокупность рассмотренных работ выявляет парадокс: чем детальнее исследователи описывают партнерство школы и семьи, тем отчетливее проступает лакуна – отсутствие валидного инструментария для фиксации того, как именно старшеклассник воспринимает и оценивает это взаимодействие. Существующие методики либо адресованы учителям и родителям, либо измеряют успеваемость как косвенный показатель, обходя стороной сам образ взаимодействия взрослых в сознании обучающегося. Разработка диагностического инструментария, позволяющего операционализировать представления старшеклассников о взаимодействии учителей и родителей, является, таким образом, необходимым условием научно обоснованного управления школьно-семейным партнерством.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

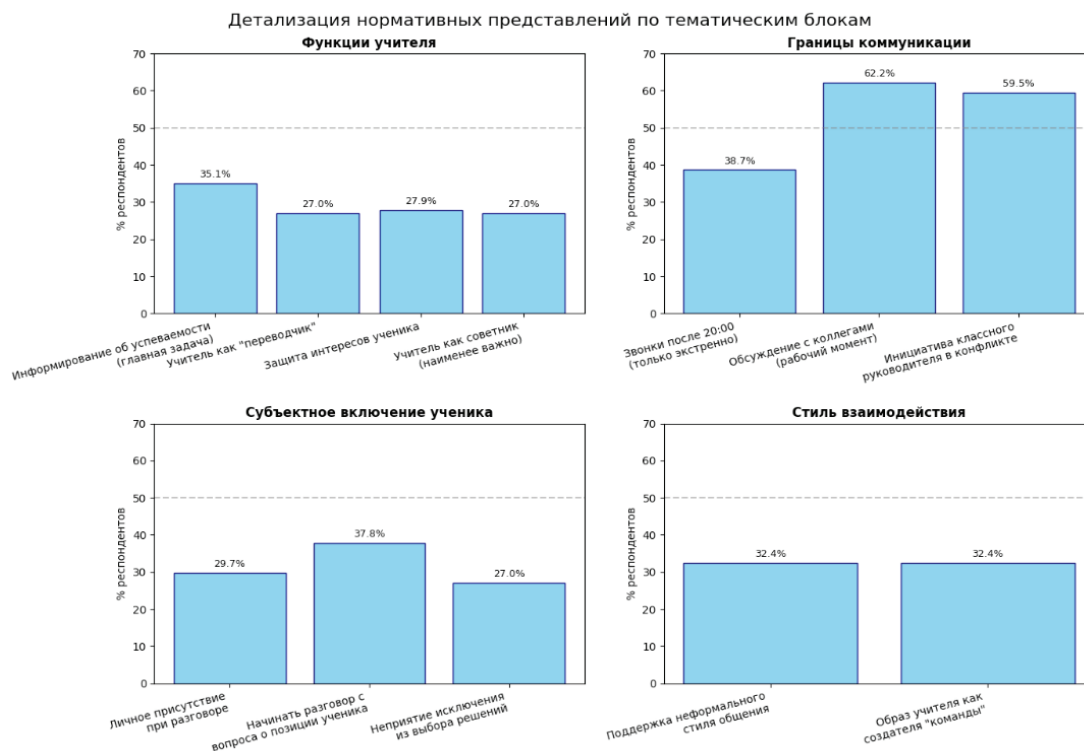


Рис. 1. Нормативные представления по тематическим блокам



Рис. 2. Ключевые контрасты в представлениях старшеклассников

Запрос на субъектное включение ученика
в процесс взаимодействия взрослых

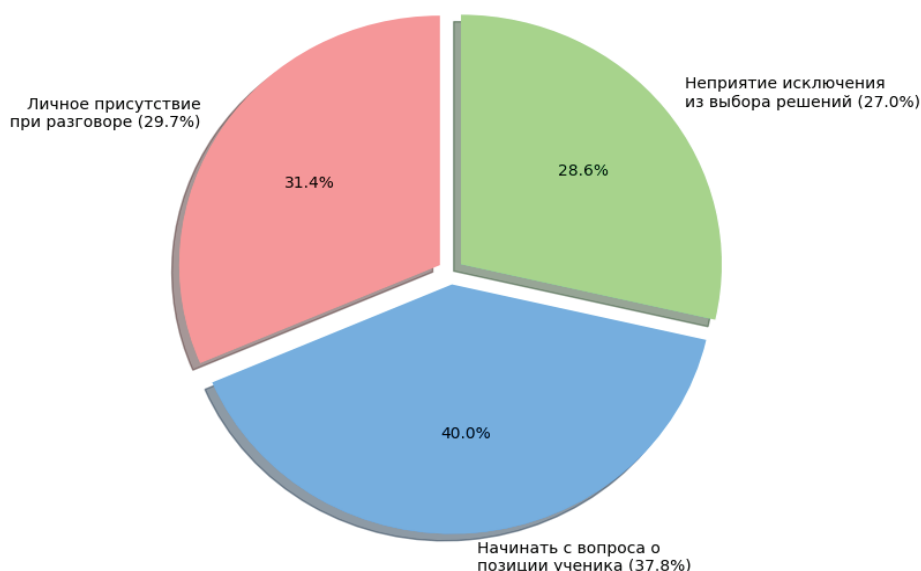


Рис. 3. Запрос на субъектное включение ученика в процесс взаимодействия взрослых

Эмпирическую базу исследования составили данные анкетного опроса, проведенного в период с 30 марта по 24 апреля 2026 года среди обучающихся старших классов трех Севастопольских общеобразовательных организаций. Выборка включала 111 респондентов, практически равномерно распределенных по полу: 55 юношей (49,5%) и 56 девушек (50,5%). По учебному году распределение оказалось неравномерным – преобладали десятиклассники (74 человека, 66,7%) над одиннадцатиклассниками (37 человек, 33,3%). Инструментарий исследования представлял собой структурированную анкету, содержащую закрытые и полужакрытые вопросы, сгруппированные в тематические блоки. Блок, посвященный нормативным представлениям старшеклассников («как должно быть»), включал 12 суждений, оцениваемых по шкале согласия/несогласия либо предполагавших выбор из предложенных вариантов. Обработка данных осуществлялась методами описательной статистики с вычислением модальных значений и долевого распределения ответов.

В качестве аналитической рамки использовалась субъектно-ориентированная модель школьно-семейного партнерства, в рамках которой обучающийся рассматривается не как объект взаимодействия взрослых участников образовательного процесса, а как самостоятельный субъект, обладающий собственными нормативными ожиданиями в отношении характера, границ и содержания коммуникации между учителем и родителями. Данная модель позволяет выявить разрыв между институционально закрепленными практиками взаимодействия и субъективными представлениями старшеклассников о том, каким это взаимодействие должно быть.

Анализ нормативного блока анкеты выявил ряд устойчивых паттернов в представлениях старшеклассников. Информирование родителей об успеваемости как главную задачу учителя оценили как «скорее важную» 35,1% респондентов, что свидетельствует об умеренном, но не безусловном принятии традиционной информационно-трансляционной функции педагога. Функцию учителя как «переводчика» между учеником и родителями поддержали 27,0% опрошенных, столько же – функцию защиты интересов ученика перед родителями (27,9%), тогда как роль педагога в качестве советника для родителей по вопросам общения с ребенком оказалась наименее востребованной: 27,0% оценили ее как «скорее не важную» (рис. 1 на стр. 137).

Показательна выраженная четкость в определении границ допустимого поведения учителя: 38,7% старшеклассников допускают звонки родителям после 20:00 исключительно в экстренных случаях. При этом профессиональная коммуникация между педагогами воспринимается значительно более лояльно – 62,2% считают нормальным обсуждение проблем ученика с коллегами, квалифицируя это как рабочий момент. В ситуации конфликта с учителем 59,5% респондентов ожидают инициативы именно от классного руководителя, что отражает четкое представление о ролевом распределении в кризисной коммуникации (рис. 2 на стр. 137).

Вместе с тем данные свидетельствуют о выраженном запросе на субъектное включение обучающихся в процесс взаимодействия взрослых. Так, 29,7% старшеклассников скорее согласны с тем, что должны лично присутствовать при любом разговоре учителя с родителями о себе, а 37,8% поддерживают практику, при которой учитель начинает такой разговор с вопроса о позиции самого ученика (рис. 3).

Наиболее категоричным оказалось неприятие исключения ученика из принятия значимых решений – 27,0% полностью не согласны с тем, что выбор экзаменов и внеурочной занятости должен осуществляться взрослыми без участия ребенка. Неформальный стиль общения учителя с родителями поддерживают 32,4% респондентов, столько же высоко оценивают образ учителя, способного выстроить единую «команду» из себя, ученика и родителей.

Таким образом, полученные данные демонстрируют, что старшеклассники обладают развитыми и внутренне дифференцированными нормативными представлениями о школьно-семейном партнерстве. С одной стороны, они в целом принимают информационную и координирующую функции учителя, с другой – проявляют отчетливый запрос на признание собственной субъектности: участие в обсуждениях, прозрачность коммуникации, уважение личных границ и вовлеченность в принятие решений, касающихся их образовательной траектории. Это противоречие между принятием взрослого авторитета и стремлением к субъектному участию составляет ключевое напряжение в системе представлений обучающихся старшей школы.

Ценность работы состоит в том, что она впервые фокусирует исследовательское внимание на старшекласснике как самостоятельном субъекте оценки школьно-семейного партнерства, выходя за рамки традиционных диадических моделей «учитель – родитель». Введение субъектной перспективы обучающегося в методологию изучения педагогического взаимодействия расширяет концептуальный аппарат профессиональной педагогики и создает эмпирическую основу для проектирования более инклюзивных моделей трехстороннего партнерства в образовании.

Список литературы

1. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Анализ консультационных запросов современных родителей, воспитывающих подростков 13–15 лет // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2023. №1(63). С. 110–118.

2. Буралова Р.А., Бетильмерзаева М.М., Мусханова И.В. Анализ удовлетворенности деятельностью классного руководителя со стороны обучающихся и их родителей // Перспективы науки и образования. 2023. №3(63). С. 724–745.
3. Гонова С.С. Синергия трех субъектов образования: как взаимодействие учителя, ребенка и родителя влияет на развитие младших подростков в основной школе // Тенденции современного образования: сборник материалов конференции (Омск, 20–21 февраля 2025 года). Омск, 2025. С. 59–65.
4. Гонова С.С. Субъектно-субъектные отношения, как социальные отношения в образовательном процессе: роль педагога-психолога во взаимодействии педагога, ученика младшего подросткового возраста и его родителями в основной школе // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. №1. С. 1–10.
5. Гонова С.С. Субъектные отношения в образовательном процессе основной школы // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2025. №2(186). С. 172–186.
6. Елагина В.С., Резник Н.А. Особенности взаимоотношений подростков с родителями // Педагогика: история, перспективы. 2022. Т. 5. №4. С. 13–22.
7. Коротаева Е.В., Андрюнина А.С., Чугаева И.Г. Диалогическое взаимодействие семьи и школы: содержательный аспект // Образование и наука. 2023. Т. 25. №3. С. 97–121.
8. Кулбужева Д.М. Психолого-педагогические аспекты взаимодействия семьи и школы в процессе обучения старших школьников // Дни студенческой науки: сборник статей по материалам XVI Всероссийского форума молодых ученых и студентов (Москва, 25 октября 2024 года). М., 2025. С. 516–520.
9. Никитина О.Н. Научение взаимодействию «учителя-ученик-родитель» в школьной жизни как основа успешной социализации человека // Социализация в глобальном мире: вызовы современности: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Калуга, 20–21 мая 2021 года). Калуга, 2021. С. 392–399.
10. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Взаимоотношения с родителями подростков из полных/неполных семей и статус среди одноклассников // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14. №1. С. 55–73.
11. Deeba F., Khan H.K., Saleem A.F. Family School Partnership: A Cohesive Perception of Teachers and Parents // Pakistan Social Sciences Review. 2021. Vol. 5. №2. P. 431–445.
12. Deslandes R., Barma S., Beaumier F. Collaborative School-Family Relationships using the Expansive Learning Cycle to Enhance Parents Empowering in Helping their Child in the Context of a New Reading Method // International Journal about Parents in Education. 2020. Vol. 12. №1. P. 47–61.
13. Fu W., Pan Q., Yuan Y., Chen G. Longitudinal impact of parent-teacher relationship on middle school students' academic achievements in China // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. P. 1–14.
14. Ramanlingam S., Maniam M. Teachers' Perspective on the Importance of Parents' Roles in Students' Academic Achievement Using School and Family Partnership Model (Epstein): A Qualitative Study // Universal Journal of Educational Research. 2020. Vol. 8. №8. P. 3346–3354.
15. Silinskas G., Kikas E. Patterns of Children's Relationships With Parents and Teachers in Grade 1: Links to Task Persistence and Performance // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. P. 1–18.

* * *

1. Aramacheva L.V., Dubovik E.Yu. Analiz konsul'tacionnyh zaprosov sovremennyh roditelej, vospityvayushchih podrostkov 13–15 let // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva. 2023. №1(63). С. 110–118.
2. Buralova R.A., Betil'merzaeva M.M., Muskhanova I.V. Analiz udovletvorennosti deyatelnosti klassnogo rukovoditelya so storony obuchayushchihsya i ih roditelej // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2023. №3(63). С. 724–745.
3. Gonova S.S. Sinergiya trekh sub'ektov obrazovaniya: kak vzaimodejstvie uchitelya, rebenka i roditelya vliyaet na razvitie mladshih podrostkov v osnovnoj shkole // Tendencii sovremennogo obrazovaniya: sbornik materialov konferencii (Omsk, 20–21 fevralya 2025 goda). Omsk, 2025. С. 59–65.
4. Gonova S.S. Sub'ektno-sub'ektnye otnosheniya, kak social'nye otnosheniya v obrazovatel'nom processe: rol' pedagoga-psihologa vo vzaimodejstvii pedagoga, uchenika mladshego podrostkovogo

vozrasta i ego roditelyami v osnovnoj shkole // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2025. T. 13. №1. S. 1–10.

5. Gonova S.S. Sub"ektnye otnosheniya v obrazovatel'nom processe osnovnoj shkoly // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. 2025. №2(186). S. 172–186.

6. Elagina V.S., Reznik N.A. Osobennosti vzaimootnoshenij podrostkov s roditelyami // Pedagogika: istoriya, perspektivy. 2022. T. 5. №4. S. 13–22.

7. Korotaeva E.V., Andryunina A.S., Chugaeva I.G. Dialogicheskoe vzaimodejstvie sem'i i shkoly: soderzhatel'nyj aspekt // Obrazovanie i nauka. 2023. T. 25. №3. S. 97–121.

8. Kulbuzheva D.M. Psihologo-pedagogicheskie aspekty vzaimodejstviya sem'i i shkoly v processe obucheniya starshih shkol'nikov // Dni studencheskoj nauki: sbornik statej po materialam XVI Vserossijskogo foruma molodyh uchenyh i studentov (Moskva, 25 oktyabrya 2024 goda). M., 2025. S. 516–520.

9. Nikitina O.N. Nauchenie vzaimodejstviyu «uchitelya-uchenik-roditel'» v shkol'noj zhizni kak osnova uspešnoj socializacii cheloveka // Socializaciya v global'nom mire: vyzovy sovremennosti: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Kaluga, 20–21 maya 2021 goda). Kaluga, 2021. S. 392–399.

10. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. Vzaimootnosheniya s roditelyami podrostkov iz polnyh/ nepolnyh semej i status sredi odnoklassnikov // Social'naya psihologiya i obshchestvo. 2023. T. 14. №1. S. 55–73.



High school students' perceptions of teacher-parents interaction: a subject-oriented perspective on the school-family partnership

The normative perceptions of senior school students regarding teacher-parent interaction within the school-family partnership framework are considered. The aim of the study is to identify the subjective position of senior students as independent participants in the triadic educational interaction. The research is based on the subject-oriented model of school-family partnership. This model treats the student not as an object but as a subject with personal normative expectations. The empirical base consists of the survey data collected from 111 students of 10th and 11th forms of general education institutions. The results revealed that the senior students have internally differentiated perceptions of school-family partnership. They moderately accept the informational and coordinating functions of the teacher. At the same time they demonstrate a clear demand for subjective inclusion in adult communication. The strong rejection was expressed toward the situations where the significant decisions are made without the student's participation.

Keywords: *school-family partnership, student subjectivity, senior school students, teacher-parent interaction, triadic interaction, normative perceptions, subject-oriented approach, educational interaction, parent-child relationships, communication in education.*

(Статья поступила в редакцию 07.06.2026)

**СОВЕТСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ПРОСТРАНСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ (1921-1941 гг.)**

Показано, что в 1921–1941 гг. в СССР сложилось единое образовательное пространство. Объекты (школа, культпросветучреждения и пр.) составляли «ткань» данного феномена, а акторы (действующие коллективные субъекты: комсомол, пионерия, октябрятская организация) обеспечивали достижение стратегической цели (построение общества социальной справедливости) формированием субъекта данного социального проекта.



Ключевые слова: образовательное пространство, социокультурная идентичность, советский человек, акторы образования.

В межвоенный отрезок отечественной истории (1921–1941 гг.) советское образование в качестве одной из своих важнейших задач имело формирование у детей и молодежи чувства принадлежности к наднациональной общности. Нацеленность формального, неформального и информального образования на пестование у школьников советской идентичности определялось стратегией РКП(б)-ВКП(б), интернационалистическим характером марксистской идеологии. По сути, на решение вышеназванной задачи было сориентировано складывавшееся в те годы всесоюзное образовательное пространство.

Поскольку понятие «образовательное пространство» исключительно многозначно, определим собственное его понимание. Некоторые авторы дают его определение посредством соотнесения с понятием «образовательная среда». Так, Р.И. Туктарова дефинирует «образовательное пространство» как «среду, в которой оказывается воспитывающее влияние ближайшего окружения на ребенка в системе взаимосвязанных воспитательных ситуаций, субъектами которых является сам ребенок и значимые для него люди, призванные формировать гуманистическое сознание ребенка, что проявляется в его стремлениях к духовно-нравственному самосовершенствованию, установлению гармоничных отношений с окружающим миром» [10]. И.В. Маричев, в свою очередь, определяет пространство как наличие чего-либо, в противовес пустоте – отсутствию наполнения, подразумевая некие границы, составные части и их взаимосвязь [5]. Это наводит исследователя на мысль о структурной организации образовательного пространства, представлении его как набора определенных элементов (явлений, институтов и т.д.) в условиях которых осуществляется образовательная деятельность. Также ученые указывают на системный характер данного явления. Так, Д.В. Греховодова под образовательным пространством понимает совокупность подсистем, сопровождающих человека на протяжении его жизни (дошкольное, общее, высшее образование) [2].

Однако наиболее аргументированную трактовку «образовательного пространства» мы находим в монографии С.В. Ивановой и О.Б. Иванова. Соавторы, анализируя представления ряда ученых (Б.Л. Вульфсона, А.В. Краевского, А.В. Луначарского, А.М. Новикова), определяют образовательное пространство как «отношение к образованию объектов, создающих и наполняющих это пространство, и одновременно предмет субъектной деятельности, заключающейся в восприятии, действии, воздействии субъектов на это пространство» [3]. Исходя из данной констатации, в нашей работе мы под «образовательным пространством» будем понимать феномен, сознательно и целенаправ-

ленно выстраиваемый обществом и государством в интересах решения задач обучения и воспитания подрастающих поколений и состоящий из объектов и акторов, занимающихся социализацией и инкультурацией детей и молодежи. Объекты (школы, культурно-просветительские учреждения и пр.), составляя собой «пространственно-предметное окружение» личности (А.М. Новиков), создаются акторами образования (ключевыми субъектами, принимающими стратегические решения и реализующими их в социальной практике). Таковыми в 1921–1941 гг. были: РКП(б)-ВКП(б), являвшаяся формально юридически ядром политической системы СССР, а по сути – стержнем целостной системы (партия-государство); комсомол; октябрятская организация и пионерия, служившие «приводными ремнями» от компартии к детям.

Сущностными чертами советского образовательного пространства были его *системный* и *идеократический* характер. Во-первых, все его объекты и акторы составляли собой совокупность элементов, образующих целостное единство, каждый из которых обладал определенной автономностью функционирования. Кроме того, каждый из объектов (школа, дом культуры пр.) и акторов (партийная структура, РКСМ-РЛКСМ-ВЛКСМ и пр.) образовывали «внутрисистемные пары различного ранга сложности», являвшиеся «клеточками» системы [6]. Каждый объект и каждый актор образовательного пространства был связан с другими его объектами и акторами. К примеру, «парное отношение» «школьник – образовательная система» состояло из других «парных отношений» (скажем, «комсомол – член школьной организации комсомола», «пионерия – член пионерского отряда» и т.д.), а «парное отношение» «школа – народный комиссариат просвещения РСФСР» – из отношений «конкретная школа – региональный орган управления народным просвещением», «педагогический коллектив школы – наркомат просвещения» и т.п. Во-вторых, советское образовательное пространство базировалось на «единственно верной» идеологии – идейном конструкте, получившем название «марксизм-ленинизм». В программе РКП(б) 1919 г. прямо говорилось, что «школа должна быть не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата» [4, с. 82].

Советское образовательное пространство создавали акторы, объединенные общей стратегической целью – выращивание субъекта, готового осуществлять *наднациональный* «Красный глобальный проект» (чьим форпостом выступал Советский Союз) [8, с. 9]. Вследствие этого концепт «советский человек» начал приобретать четкие теоретические очертания только в тот момент, когда лидеры РКП(б)-ВКП(б) осознали, что СССР придется какое-то время *в одиночку* противостоять «капиталистическому окружению». Иными словами, задача формирования социокультурной идентичности, определяемой как «советская», становится во весь рост перед «архитекторами» всесоюзного образовательного пространства (они же «стратеги воспитания») во второй половине 1920-х гг. Данная идентичность, как замечает Е.М. Балашов, создавалась через «отрицательное отношение к старому общественному строю и к тем, кто в нем господствовал» [1, с. 137.].

Ключевым объектом советского образовательного пространства делается школа. А важнейшим средством формирования «советскости» у обучавшихся в ней детей являлось изучение курса обществоведения. Согласимся с С.Г. Новиковым: программы по данному предмету для единой трудовой школы 1920-х гг. «ориентировали субъектов образования на то, что Советская Россия являлась: а) закономерным итогом социо-исторического развития; б) носителем социально-экономических отношений Будущего; в) отрицанием тысячелетних несправедливых социально-экономических порядков» [7, с. 159]. Заметим, что преподавание обществоведения в первые годы после Великой Российской революции (1917–1920 гг.) было поставлено не лучшим образом. Ввиду нехватки учебной литературы и методических пособий, отсутствия опыта у учителей в области обучения новому учебному предмету изучение обществоведения не-

редко проходило неинтересно для учащихся и было заполнено заучиванием схоластических формул, поэтому неудивительными были ответы учащихся следующего типа: «Конституция – это такая большая книга, в которой собраны все законы», «Областной исполком избирается комячейкой» и т.п. [1, с. 173]. «Сухое» и «скучное» изложение догм «марксизма-ленинизма» на уроках обществоведения мало способствовало формированию чувства «советскости». Однако по мере накопления опыта его преподавания, появления новых учебных программ ситуация постепенно изменялась в лучшую сторону.

Гораздо больше возможностей для формирования в границах всесоюзного образовательного пространства у школьников советской идентичности предоставлял курс истории СССР. Он был введен в школьную программу во второй половине 1930-х гг. и был направлен на воспитание «советского человека». Содержательную сторону формирования «советскости» на уроках истории уже в младших классах школы обеспечивал учебник под редакцией А.В. Шестакова. В нем СССР представлялся как «антикапиталистический геополитический феномен, оплот эксплуатируемых всего мира» и потому, например, значительное число дат, «включенных в хронологическую таблицу учебника, было связано с классовой борьбой русского народа и зарубежных тружеников» [9, с. 367]. Авторами учебника, по сути, предлагалась модель «советского человека», включавшего в себя такие личностные качества как «беззаветная преданность Коммунистической партии и Социалистической Родине; готовность оборонять Отечество, завоевания советских трудящихся; готовность бороться с мировым капиталом и его наиболее реакционной силой – фашизмом» [Там же, с. 368].

Акторами (коллективными субъектами) формировавшегося образовательного пространства выступали комсомол, пионерская и октябрятская организации. Первый из названных акторов возник в 1918 г. и уже в 1919 г. был утвержден ЦК РКП(б) в качестве единственной организации, имевшей право вести воспитательную работу среди молодежи. Соответственно при ЦК РКСМ и губкомах комсомола создавались «школьные отделы». Все ранее существовавшие детские коммунистические организации были подчинены комсомольским органам. С тех пор на протяжении 1920–1930-х гг. комсомольские структуры интенсивно действовали в ученической среде, расширяя свои ряды. Их задачей было формирование субъекта «строительства социализма и коммунизма», обозначавшегося в 20-е гг. XX в. преимущественно как «новый человек», а позже – как «советский человек». Именно советская идентичность (осознание своей принадлежности к общности, прокладывающей дорогу человечеству в «счастливое завтра») формировалась у школьников-комсомольцев.

К работе по воспитанию «советскости» у обучающихся подключилась в 1922 г. и созданная тогда всесоюзная пионерская организация. И хотя среди «законов юных пионеров» (требований к членам организации) превалировала интернациональная коннотация («пионер верен рабочему классу и коммунизму»), чем дальше, тем больше, среди задач пионерии во главу угла выходят задачи превращения ученика в «настоящего советского человека». Пионеры неизменно ориентировались на помощь «братьям по классу» (пролетариату). Они регулярно участвовали в сборе средств в пользу МОПР (Международная организация помощи революционерам), ОДВФ (Общество друзей воздушного флота) и пр. Однако такая деятельность становилась не только знаком приверженности делу «мировой революции», но и свидетельством принадлежности к советской общности людей (социокультурной структуре, рассматривающей свои социальные свершения как активность во имя *Социалистической Родины*).

С 1924 г. актором воспитания, действовавшим в границах всесоюзного образовательного пространства, становится и октябрятская организация детей 7–10 лет. Эта «младшая ветвь» детской коммунистической организации была создана VI съездом

комсомола в интересах подготовки смены пионеров. «Законы» октябрят гласили, что они «помогают пионерам, комсомольцам, коммунистам, рабочим и крестьянам», то есть стремятся стать достойными членами советского общества. В результате в образовательном пространстве СССР выстраивалась система акторов, объединенных одной целью («созидание социализма и коммунизма»), преемственностью членского состава (октябрята становились пионерами, а те – комсомольцами), идеологией («марксизм-ленинизм»), руководством (РКП(Б)-ВКП(б) как генератором стратегии). И вся эта система воспитывала школьников через отрицание «проклятого прошлого» и цементирование в социокультурную общность на базе верности Советскому Отечеству.

Таким образом, уже в первой половине 1920-х гг создаются основные акторы, действовавшие на территории советского образовательного пространства в межвоенный период (1921–1941 гг.). Составляя вместе с его объектами «ткань» данного феномена, они обеспечивали достижение стратегической цели СССР (построение общества социальной справедливости) формированием субъекта данного социального проекта. Коллективным строителем «нового мира» оказывался «советский народ» как общность, объединенная наднациональной идеей (торжество коммунизма во всем мире) и верностью Советской Родине (как Отечеству мирового пролетариата). Его индивидуальные субъекты начинали вырабатываться в школе в рамках школьного образовательного процесса и посредством вовлечения школьников в авангардные детские и молодежную организации.

Список литературы

1. Балашов Е.М. Школа в российском обществе 1917–1927 гг. Становление «нового человека». СПб., 2003.
2. Греховодова Д.В., Сажина Н.М. Сущность, структура, свойства образовательного пространства // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. №S1. С. 53–58.
3. Иванова С.В., Иванов О.Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики. М., 2020.
4. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). Т. 2. 1917–1922. М., 1983.
5. Маричев И.В., Малиночка Э.Г. Сущность понятия «образовательное пространство» // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008. №5. С. 11–16.
6. Новиков С.Г. Воспитание рабочей молодежи в условиях форсированной модернизации России (1917-й–1930-е годы): монография. Волгоград, 2005.
7. Новиков С.Г. Воспитание советской идентичности у школьников (1921–1941 гг.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. №1(82). С. 153–167.
8. Новиков С.Г. Воспитание «homo soveticus’a» в зеркале трансдисциплинарной методологии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №9(182). С. 4–12.
9. Новиков С.Г., Бурлуцкий А.И. Учебник «Краткий курс истории СССР» как инструмент формирования советской идентичности школьников 1930-х годов // Актуальность историко-педагогического просвещения для развития отечественной педагогики и системы российского образования: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVIII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. Иваново, 2025. С. 365–368.
10. Туктарова Р.И. Педагогические условия гуманизации жизненно-педагогического образовательного пространства будущих первоклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2004.

1. Balashov E.M. Shkola v rossijskom obshchestve 1917–1927 gg. Stanovlenie «novogo cheloveka». SPb., 2003.
2. Grekhovodova D.V., Sazhina N.M. Sushchnost', struktura, svojstva obrazovatel'nogo prostranstva // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. 2016. №S1. S. 53–58.
3. Ivanova S.V., Ivanov O.B. Obrazovatel'noe prostranstvo kak modus obrazovatel'noj politiki. M., 2020.
4. Kommunisticheskaya partiya Sovetskogo Soyuza v rezolyuciyah i resheniyah s"ezdov, konferencij i plenumov CK (1898–1986). T. 2. 1917–1922. M., 1983.
5. Marichev I.V., Malinochka E.G. Sushchnost' ponyatiya «obrazovatel'noe prostranstvo» // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2008. №5. S. 11–16.
6. Novikov S.G. Vospitanie rabochej molodezhi v usloviyah forsirovannoj modernizacii Rossii (1917–j–1930-e gody): monografiya. Volgograd, 2005.
7. Novikov S.G. Vospitanie sovetской identichnosti u shkol'nikov (1921–1941 gg.) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2022. №1(82). S. 153–167.
8. Novikov S.G. Vospitanie «homo soveticus'a» v zerkale transdisciplinarnoj metodologii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №9(182). S. 4–12.
9. Novikov S.G., Burluckij A.I. Uchebnik «Kratkij kurs istorii SSSR» kak instrument formirovaniya sovetской identichnosti shkol'nikov 1930-h godov // Aktual'nost' istoriko-pedagogicheskogo prosveshcheniya dlya razvitiya otechestvennoj pedagogiki i sistemy rossijskogo obrazovaniya: sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii – XXXVIII sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki RAO. Ivanovo, 2025. S. 365–368.
10. Tuktarova R.I. Pedagogicheskie usloviya gumanizacii zhiznenno-pedagogicheskogo obrazovatel'nogo prostranstva budushchih pervoklassnikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Izhevsk, 2004.



The Soviet educational system as the space of development of sociocultural identity of schoolchildren (1921-1941)

It is shown that in the USSR in 1921-1941 the unified educational space was formed. Its objects (school, cultural and educational institutions, etc.) composed the “cloth” of this phenomenon and its actors (the acting collective subjects: Komsomol, pioneers and Octobrist organization) ensured the achievement of the strategic goal (building the society of social justice) by the development of the subject of this social project.

Keywords: *educational system, sociocultural identity, Soviet person, actors of education.*

(Статья поступила в редакцию 09.04.2026)

Г.М. ШАШЛОВА

Волгоград

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Рассматриваются психологические особенности личностной рефлексии младших школьников, обучающихся в разных образовательных условиях: в Центре семейного образования по программе «Русская классическая школа», сочетающей традиционное обучение с православным уклоном, и в гимназии по государственной образовательной программе «Школа России». Предполагается, что сформированность личностной рефлексии у обучающихся 10–11 лет зависит от условий обучения и содержания их общения с близкими взрослыми.



Ключевые слова: личностная рефлексия, интеллектуальная рефлексия, определяющая рефлексия, рефлексивная самооценка, содержание общения с близкими взрослыми.

В современном обществе в большей степени востребованы люди, которые умеют анализировать и оценивать свою деятельность, прошлый опыт, осознавать свои чувства и состояния, чувства окружающих и на основе всего перечисленного принимать решения и исправлять ошибки. Такое умение определяется как рефлексия.

Развитие рефлексии – важный аспект формирования личности. Рефлексивному человеку легче адаптироваться в изменяющихся условиях, справляться со стрессом, взаимодействовать с окружающими, как в обычной жизни, так и в профессиональной.

Проблематика, связанная с изучением рефлексии, является предметом научного интереса целого ряда отечественных психологов. Исследователи рассматривают ее как осознание (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, И.Н. Семенов, Е.В. Смирнова, С.Ю. Степанов и др.), как когнитивный акт (В.В. Давыдов, А.З. Зак, Ю.Н. Кулюткин, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.), а также в соотношении с творчеством (Я.А. Пономарев, С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов и др.) и с общением (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, С.В. Кондратьева и др.).

По мнению многих авторов, рефлексия начинает формироваться в младшем школьном возрасте. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), одним из важнейших образовательных результатов обучающихся является умения учиться, что связано с развитием рефлексивных способностей. Личностная рефлексия, как способность младших школьников анализировать свои мысли, чувства, отношения с окружающими, вызывает научный и практический интерес в контексте современного образования и психологии развития.

В начале школьного обучения мышление становится центральным элементом сознательной деятельности ребенка. Возникающее в процессе усвоения научных знаний словесно-логическое мышление перестраивает и остальные познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим». Появление в ходе учебной деятельности основ теоретического мышления ведет к появлению качественных новообразований, таких, как анализ, внутренний план действий, интеллектуальная рефлексия. Как следствие этого, ребенок начинает осознавать то, что он делает и аргументировать, обосновывать свою деятельность [4].

Л.И. Божович определяет рефлексия как центральное новообразование младшего школьного возраста в сфере сознания и личности. Автор отмечает, что рефлексия как

способность человека отражать свою внутреннюю и внешнюю жизнедеятельность появляется к концу младшего школьного возраста (в 9–11 лет) в виде осознания собственных мыслительных процессов в результате развития в этом возрасте теоретического мышления [3].

Ряд исследователей связывают рефлекссию младших школьников с учебными действиями контроля и оценки в структуре учебной деятельности.

Г.В. Репкина и Е.В. Заика рассматривают действия контроля и оценки как ключевые компоненты учебной деятельности младших школьников, непосредственно связанные с возникновением у них рефлексии. Действие контроля требует осознания способностей своей работы, своих ошибок, что составляет суть рефлексии. Оценка правильности своих действий и полученных в процессе их совершения результатов формирует умение осознавать свои способности, сильные и слабые стороны, то есть рефлексивную позицию. Авторы выделяют два вида рефлексии: внешнюю, когда контроль и оценка осуществляются с помощью учителя, и внутреннюю, благодаря которой младшие школьники способны самостоятельно выявлять свои ошибки [8].

Связь рефлексии младших школьников с учебным действием оценки и самооценкой обозначается также в исследованиях Г.А. Цукерман. По ее мнению, рефлексивность – это свойство самооценки, которое, благодаря учебной деятельности, развивается наиболее мощно именно в младшем школьном возрасте. Автор рассматривает действие оценки как необходимое средство формирования у младших школьников адекватной, дифференцированной, осознанной и рефлексивной самооценки. Г.А. Цукерман утверждает, что именно благодаря рефлексивной самооценке у младших школьников появляются способности видеть себя со стороны, не считать свою точку зрения единственно возможной, анализировать собственные действия. Центром функционирования этих способностей является учебное действие оценки [10].

Г.А. Цукерман выделяет еще один вид рефлексии, формирующийся у детей младшего школьного возраста. Речь идет о появлении у младших школьников в процессе овладения теоретическими знаниями определяющей рефлексии, формула которой – «я знаю, что знаю (или не знаю) это» [11].

В.В. Давыдов выделяет два вида рефлексии в зависимости от цели, с которой ученик анализирует основания своих действий – формальную и содержательную. Формальная рефлексия возникает, когда младший школьник рассматривает, как именно выполняется конкретное действие, и что необходимо сделать для его осуществления, то есть осмысливает основания данного частного действия. Этот уровень рефлексии отражает зависимость действия от конкретных, частных условий его выполнения. Содержательная рефлексия направлена на понимание причин, – почему действие выполняется именно так, а не иначе, и выявление факторов, обеспечивающих успешность его выполнения в различных ситуациях. Такая рефлексия отражает зависимость от общих и существенных условий.

Исходя из этого, любое действие базируется на двух уровнях оснований – внешнем и внутреннем. В зависимости от того, на какие из них ориентируется ученик при выполнении действия, различают формальную рефлекссию (связанную с внешними, ситуативными условиями) и содержательную рефлекссию (основанную на внутренних, обобщенных условиях) [7].

Исследования Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова показали, что успешность обучения младших школьников сопряжена с использованием детьми при усвоении знаний содержательной рефлексии, которая формируется у них в процессе развернутой учебной деятельности [7].

М.Э. Бойманова, А.В. Захарова и Т.Ю. Андрущенко установили, что в учебной деятельности формируется рефлексивность сознания ребенка, которая рассматривается,

как способность младшего школьника осознавать и обсуждать способы и основания своих действий и поступков.

По мнению исследователей, рефлексия проявляется в разных сферах:

- социально-нравственной – при обсуждении поступков, качеств человека, характера отношений и др.;
- познавательной – в ходе решения различных учебных задач, когда ученик понимает, как и каким способом действовал в познавательной ситуации, осознает все схемы и правила, по которым осуществлял действия.

Авторы связывают рефлексии с самооценкой обучающихся. По их мнению, рефлексия обнаруживается в особенностях самооценки и оценки качеств личности других людей, в умении принимать себя и других реалистично и терпимо [1; 6].

В исследовании Т.Ю. Андрущенко и А.В. Захаровой была обнаружена связь между уровнем сформированности учебной деятельности и особенностями самооценки младших школьников. У обучающихся, учебная деятельность которых сформирована на высоком уровне, прослеживается относительно устойчивая, адекватная и рефлексивная самооценка. В то же время, у школьников с низким уровнем сформированности учебной деятельности самооценка характеризуется недостаточной рефлексивностью, большей категоричностью и неадекватностью [5].

В работе М.Э. Боцмановой и А.В. Захаровой отмечается, что, специфические показатели самооценки младших школьников связаны с уровнем развития рефлексии в интеллектуальной сфере, особенно при решении мыслительных задач. По мере повышения уровня рефлексии у детей увеличивается количество проблематичных суждений, отражающих неуверенность школьника в себе. Это говорит о том, что высокий уровень рефлексии у младших школьников связан с некоторой неопределенностью в самооценке как субъекта деятельности, что проявляется в отсутствии категоричности в их оценочных и самооценочных высказываниях (например, с использованием выражений «по моему», «мне кажется», «может быть» и др.) [7].

По результатам проведенного исследования М.Э. Боцманова и А.В. Захарова сделали вывод о том, что показателем развития рефлексии в личностной сфере младших школьников может быть уровень сформированности у них оценки и самооценки нравственных качеств личности. При этом ученик с развитой рефлексией умеет пользоваться достаточно широким кругом оценочных критериев, умеет соотносить и обобщать их, стремится избежать категорических формулировок, проявляет осторожность в оценках и критичность в самооценках [Там же].

Современные исследования по изучению особенностей рефлексии в личностной сфере младших школьников связаны с изучением самооценки, познавательных возможностей обучающихся, учебным сотрудничеством. Несомненный интерес представляет изучение личностной рефлексии и того, как влияют на ее формирование различные образовательные программы, соответствующие ФГОС, по которым в настоящее время обучаются младшие школьники.

Исходя из представленных теоретических позиций, целью нашего исследования стало выявление психологических особенностей личностной рефлексии младших школьников, обучающихся в разных образовательных условиях.

Эмпирический этап исследования выполнен в ходе написания под нашим руководством выпускной квалификационной работы студенткой института психолого-педагогического и социального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ» (Волгоград) В.В. Заживиной. Работа проведена на базе Центра семейного образования «Русская классическая школа» Волгоградской епархии имени Святого благоверного князя Александра Невского и МОУ «Гимназия №16 Тракторозаводского района Волгограда». В исследовании приняли участие обучающиеся 4-х классов (10–11 лет) и их родители.

Учебная программа Центра семейного образования «Русская классическая школа» (РКШ) сочетает традиционное академическое обучение с православным уклоном. Основные предметы соответствуют ФГОС НОО, но реализуются через методику РКШ и духовно-нравственные дисциплины. В начальной школе изучают русский язык; английский язык; церковнославянский язык (чтение молитв, псалмов); литературное чтение (классическую русскую литературу, народные сказки, жития святых); математику (системный подход по методике А.С. Пчелко и др., счеты, логические задачи); окружающий мир; историю (элементы краеведения и православного взгляда на события); Закон Божий (основы православной веры, Библию, церковные традиции).

Помимо основных предметов, программа РКШ реализует дополнительные дисциплины: каллиграфию и перьевое письмо, церковное пение (хор, основы нотной грамоты), рукоделие и ремесла (шитье – для девочек, столярное дело – для мальчиков), основы нравственности (беседы о добродетелях, семье, патриотизме). Обучающиеся перед уроками читают молитвы, учебный процесс часто включает участие в церковной жизни паломничества.

В МОУ «Гимназия №16 Тракторозаводского района Волгограда» реализуется наиболее распространенная в нашей стране государственная образовательная программа для начального образования «Школа России». Это традиционная, соответствующая ФГОС НОО, программа, обучение по которой строится с упором на базовые знания. Она характеризуется простотой подачи учебного материала, его постепенным усвоением и усложнением, ориентацией работы на результат, на формирование универсальных учебных действий (УУД) у обучающихся. Программа может быть освоена учениками с разным уровнем подготовки.

Было выдвинуто предположение о том, что в условиях Центра семейного образования «Русская классическая школа» развитие личностной рефлексии младших школьников происходит более эффективно, по сравнению с младшими школьниками, обучающимися в Гимназии, а также о существовании взаимосвязи между сформированностью личностной рефлексии младших школьников и доминирующим содержанием их общения с близкими взрослыми.

Эмпирическое исследование включало два этапа:

1. выявление уровня сформированности личностной рефлексии младших школьников на основе методики Т.Ю. Андрущенко «Выбор ролей» [1];

Таблица 1

Особенности личностной рефлексии младших школьников Центра семейного образования (по методике Т.Ю. Андрущенко «Выбор ролей»)

Уровни личностной рефлексии	Количество младших школьников	
	абс.	%
Высокий	3	33,3
Средний	3	33,3
Низкий	3	33,3

2. изучение особенностей доминирующего содержания общения младших школьников с близкими взрослыми с помощью анкеты-опросника для родителей Т.Ю. Андрущенко и Г.М. Шашловой «ОСОР-В» [2].

Результаты, полученные по итогам реализации методики Т.Ю. Андрущенко «Выбор ролей» позволяют проследить оценки и самооценки обучающихся, отраженные в выборах сверстников на предложенные роли; выделить детей, получивших наибольшее и наименьшее количество выборов, на роли различной нравственной модальности: положительные (Разведчик, Ученый, Айболит, Добрый Дух, Волшебник, Добрая Фея, Командир, Учитель), нейтральные (Принцесса, Принц, Клоун, Рядовой солдат) и отрицательные (Хулиган, Лежебока, Незнайка, Злая Фея, Хвастун, Злой Дух, Ябеда, Плакса).

Анализ полученных данных показывает, что в Центре семейного образования наибольшее количество выборов обучающиеся получают либо на положительные роли, либо на отрицательные роли, на нейтральные роли школьники получают наименьшее количество выборов. Количественная обработка данных представлена в таблице 1 (таб. 1).

Данные, представленные в таблице 1, позволяют сделать вывод о том, что у младших школьников Центра семейного образования в равной степени проявляются высокий, средний и низкий уровни сформированности личностной рефлексии.

Была проведена углубленная качественная обработка оценочных суждений обучающихся Центра семейного образования по всем критериям.

Дети с *высоким уровнем* развития личностной рефлексии обнаруживают следующие особенности:

1. Как правило, они определяют себя на те же роли, на которые их выбирают одноклассники, что говорит о реалистичности их самооценки.

2. Эти обучающиеся не были выбраны одноклассниками на роли отрицательной модальности. При оценке качеств личности своих сверстников они проявляли осторожность в высказываниях, избегали категоричных негативных оценок, были доброжелательны: *Роль Лежебоки* (ленивый человек): «Немного ленивый»; *Роль Злого Духа* (вредный, злой мальчик): «Он не подходит на эту роль. Я его написала, потому что он замкнутый. У нас нет злых мальчиков». Это может говорить о прямой взаимосвязи развития личностной рефлексии и нравственного сознания, ориентации детей не на внешние ярлыки, а на собственные наблюдения.

3. При оценке качеств одноклассников младшие школьники с высоким уровнем сформированности личностной рефлексии используют заданные критерии и дополняют их своими, «адекватными»: *Роль Волшебника* (умеет придумывать интересные дела): «Умеет придумывать интересные дела, как тут написано»; *Роль Незнайки* (не хочет учиться, думает, что все знает): «Говорит, что он умный и много знает, а учиться не хочет, приходит с невыполненным домашним заданием»; *Роль Ученого* (умный, много знает): «Учится хорошо, много знает, отвечает на уроках, когда ее спрашивают».

4. У данных учеников отмечается стремление к объективной оценке и реалистичность образа себя и других сверстников, которые проявляются в высказываниях: *Роль Рядового Солдата* (умеет подчиняться, выполнять правила): «Он делает то, что его попросят и не отказывает, он хорошо бы справился с этой ролью»; *Роль Учителя* (любит детей, понятно объясняет): «Она может объяснить, как решать задачу, если кто-то не понял».

5. При выборе сверстников на роли они обращаются как к ряду поступков: «Когда учителя нет, руководит классом», «Не раз бывало, что они жаловались на нас учителю, если мы кричали», так и к отдельным фактам поведения: «Довела до слез Н. на физкультуре», «Мы ему как-то раз дали сдачи, а он на нас нажаловался». Это указывает на затруднения в способности обобщения поведения.

Анализ данных о распределении выборов ролей по модальности показал, что младшие школьники, личностная рефлексия которых сформирована на *среднем уровне*, наиболее популярны среди сверстников при выборе на роли положительной модальности.

Сами себя они тоже выбирают на положительные роли. Это свидетельствует о принятии обучающимися себя, о дифференцированном отношении к себе, принятии себя таким, как есть, реалистичной самооценке.

Обучающиеся с низким уровнем сформированности личностной рефлексии выбирают себя на роли положительной модальности, но наибольшее количество выборов от своих одноклассников получают на роли отрицательной модальности. Это свидетельствует о нереалистичности их самооценки, неблагоприятном межличностном статусе в кругу сверстников, обучающиеся не принимают себя в случае идентификации с отрицательными ролями, что свидетельствует о вероятных деструктивных тенденциях становления личности (негативизм, агрессивность):

1. Ученики подменяют заданные критерии своими, «неадекватными»: *Роль Лежебоки* (ленивый человек): «Любит играть в игры, не хочет вспоминать, что задали по урокам», «Когда есть время делать уроки, он их совсем не делает»; *Роль Хвастуна* (хвастливый человек, врунишка): «Я такой ангелочек» говорит он всем».

2. Школьники оценивают сверстников по отдельным поступкам, а не по устойчивым личностным качествам: *Роль Хвастуна* (хвастливый человек, врунишка): «Хвастается и врет, сломала мне карандаш и сказала, что так и было»; *Роль Принца* (красивый мальчик): «Единственный из мальчиков, кто цветы подарил на 8 марта»; *Роль Клоуна* (весельчак, умеет пошутить, насмешить): «На английском всех смешил и отвлекал»; *Роль Незнайки* (не хочет учиться, думает, что все знает): «К директору его водили». Это указывает на неспособность выделить устойчивые личностные качества за единичными поступками.

3. У таких детей происходит искажение образа сверстников за счет личного субъективного отношения, которое выражается в суждениях: *Роль Принца* (красивый мальчик): «Просто подходит на эту роль, он мне нравится», «Похож на принца, больше никто так не выглядит», *Роль Злой Феи* (вредная, злая девочка): «Написала ее сюда, потому что я с ней всем делюсь, а она меня на эту роль записала».

По итогам проведения методики Т.Ю. Андрущенко «Выбор ролей» в Гимназии №16, установлено, что обучающиеся, получившие наибольшее количество положительных выборов от своих одноклассников, ставили себя на роли положительной модальности. Принятие себя младшими школьниками проявляется в выборе разных групп ролей, что может говорить о дифференцированном отношении к себе, принятии себя такими, какие они есть, реалистичной самооценке. Практически все четвероклассники указывали себя на ту же роль, на которую их выбирали одноклассники. Количественная обработка данных представлена в таблице 2 (таб. 2).

Таблица 2

**Особенности личностной рефлексии младших школьников Гимназии №16
(по методике Т.Ю. Андрущенко «Выбор ролей»)**

Уровни личностной рефлексии	Количество младших школьников	
	абс.	%
Высокий	4	22
Средний	11	61
Низкий	3	17

Данные таблицы 2 свидетельствуют о том, что у большинства обучающихся Гимназии №16 (61%) личностная рефлексия сформирована на среднем уровне. У таких школьников проявляются следующие особенности:

1. Они меньше ориентированы на заданные критерии оценки, подменяют их своими. *Роль Лежебоки* (ленивый человек): «Когда все стоят, он может сидеть», «Редко что-то носит на ИЗО, на технологию», «Зову его гулять, он не хочет, сидит в классе». *Роль Злой Феи* (вредная, злая девочка): «Вредная. Необщительная, только со своими подругами общается».

2. Их оценки звучат более категорично: *Роль Принца* (красивый мальчик): «Мне никто из нашего класса не нравится, наугад поставила»; *Роль Доброй Феи* (добрая, разумная девочка): «Нет таких девочек, все в основном злые».

3. Однако умение аргументировать свои оценочные высказывания свойственно этим обучающимся в достаточно высокой степени. *Роль Ученого* (умный, много знает): «Много знает, всегда дает ответ на вопрос»; «Все знает, почти всегда выходит к доске». *Роль Незнайки* (не хочет учиться, думает, что все знает): «Думает, что все знает, хотя всегда молчит, когда учитель его спрашивает»; «Считает себя умнее всех, хотя в классе есть умнее ребята».

В приведенных примерах высказываний младших школьников прослеживается стремление к объективной оценке сверстника.

Высокий уровень сформированности личностной рефлексии выявлен у 22% обучающихся Гимназии №16. Эти младшие школьники:

1. При оценке качеств одноклассников используют заданные критерии и практически весь набор описанных в методике показателей. *Роль Айболита* (человек, который в любую минуту приходит на помощь): «Он всегда может прийти на помощь»; «Приходит на помощь, если попрошу»; «Иногда правда может помочь в любую минуту». *Роль Лежебоки* (ленивый человек): «Он ленивый, на уроках сидит и ничего не делает»; «Он ленится, не выполняет домашнее задание». *Роль Клоуна* (весельчак, умеет пошутить, насмешить): «Он веселый, может подбодрить, насмешить»; «Может рассказать что-то смешное, и все смеются».

2. Обнаруживают стремление к объективной оценке и реалистичность образа себя и других сверстников, которые выражаются в высказываниях: *Роль Рядового Солдата* (умеет подчиняться, выполнять правила): «Знает все правила, делает то, что ей скажут»; *Роль Незнайки* (не хочет учиться, думает, что все уже знает): «Всегда не подготовлен к уроку, не только я так думаю, а все».

3. Проявляют категоричность суждений, которая выражается в осторожности, наличии сомнений, затруднений при выборе сверстников на роли: *Роль Хулигана* (грубит, дерется, обижает маленьких): «Грубит, дерется, но он не обижает маленьких». Бывало, что ребята выбирали другого одноклассника на роль в момент беседы. *Роль Лежебоки* (ленивый человек): «Он не такой ленивый, Л. более ленивый, на уроках не работает». При выборе сверстника на роли отрицательной модальности, младшие школьники старались отмечать и положительные качества одноклассников. *Роль Злого Духа* (вредный, злой мальчик): «Иногда он злой, иногда добрый, но больше, наверное, злой».

4. При выборе сверстников на роли обращаются не к одному факту поведения, а к ряду поступков: «Всегда выступает за справедливость», «Бывает на уроках плачет из-за плохой оценки», «Часто ябедничает учителю, если кто-то себя плохо ведет».

5. Школьники с высоким уровнем сформированности личностной рефлексии наименее популярны среди одноклассников по количеству выборов. Их в основном выбирают на роль либо положительной, либо отрицательной модальности.

Низкий уровень сформированности личностной рефлексии выявлен у 17% обучающихся Гимназии №16. Такие младшие школьники характеризуются тем, что:

1. Их чаще выбирают на роли отрицательной модальности, чем положительной и нейтральной.

2. В их оценочных суждениях минимально представлены все перечисленные выше показатели, они часто подменяют предлагаемые критерии своими, «неадекватными». *Роль Хвастуна* (хвастливый человек, врунишка): «Он шутит несмешные шутки»; *Роль Хулигана* (грубит, дерется, обижает маленьких): «Раздражает меня, орет постоянно».

3. За счет привнесения личного, субъективного отношения в их оценочных высказываниях присутствует искажение образа сверстников. *Роль Принца* (красивый мальчик): «Выбирала, потому что он подходит принцессе, а не потому, что он красивый. Подходит ей как пара, мне нравится их сводить». Наличие категоричной оценки: *Роль Принцессы* (красивая девочка): «Нет красивых девочек, я себя указала».

Один из обучающихся с низким уровнем сформированности личностной рефлексии выбрал себя на девять ролей, несколько раз приводя аргумент при выборе на роль: «Нет в классе таких, поэтому себя написал». Это свидетельствует об ограниченном круге одноклассников при подборе на все предлагаемые роли.

С целью статистического подтверждения выдвинутого предположения о том, что в условиях Центра семейного образования «Русская классическая школа» развитие личностной рефлексии младших школьников происходит более эффективно по сравнению с младшими школьниками, обучающимися в Гимназии №16, был использован U-критерий Манна-Уитни [9].

Статистическая обработка данных показала отсутствие различий в сформированности личностной рефлексии между обучающимися Центра семейного образования и обучающимися Гимназии №16 ($p = 0,888; p > 0,05$).

Результаты диагностики по выявлению доминирующего вида содержания общения в сфере детско-родительских отношений по методике Т.Ю. Андрущенко и Г.М. Шашловой «ОСОР-В», представлены в таблице 3 (таб. 3).

Данные таблицы 3. свидетельствуют о том, что большинство родителей обучающихся Центра семейного образования (45%) и Гимназии №16 (50%) предпочитают говорить со своими детьми об их внутреннем мире, (о мыслях, чувствах, переживаниях, представлениях ребенка о самом себе и др.).

Предметом общения с ребенком у 33% родителей Центра семейного образования и у 44% родителей Гимназии №16 становится мир социальных отношений (принятые в

Таблица 3

Особенности содержания детско-родительского общения по методике Т.Ю. Андрущенко и Г.М. Шашловой «ОСОР-В», %

Блоки шкал	Количество родителей ОО	
	Центр семейного образования	Гимназия №16
Внутренний мир	45	50
Социальный мир	33	44
Познание	22	6
Быт	0	0

обществе правила, взаимоотношения людей и др.). Общение с младшими школьниками по поводу различных аспектов познания (природы, анатомии, школьной жизни) проявляется больше у родителей Центра семейного образования (22%), по сравнению с родителями детей Гимназии №16 (6%). В системе детско-родительских отношений младших школьников, обучающихся и в Центре семейного образования, и в Гимназии №16, общение на тему быта (здоровье, безопасность, домашние обязанности, совместные дела и др.) практически не представлено.

С целью статистического подтверждения выдвинутого предположения о том, что существует взаимосвязь между сформированностью личностной рефлексии младших школьников и доминирующим содержанием их общения с близкими взрослыми был использован критерий Спирмена [9].

В результате корреляционного анализа не было выявлено взаимосвязи между уровнем сформированности личностной рефлексии и доминирующим содержанием общения младших школьников с их родителями ни по номинальным шкалам, ни по блокам шкал.

Для выявления различий между уровнем сформированности личностной рефлексии младших школьников и содержанием доминирующего вида общения обучающихся с родителями Центра семейного образования и Гимназии №16 был использован Н-критерий Крускала-Уоллиса [9]. По итогам проведенного анализа различий не выявлено.

Таким образом, на основе полученных результатов исследования, мы можем сделать вывод о том, что выдвинутые нами предположения о том, что а) в условиях Центра семейного образования «Русская классическая школа» развитие личностной рефлексии младших школьников происходит более эффективно по сравнению с младшими школьниками, обучающимися в Гимназии №16; б) о существовании взаимосвязи между сформированностью личностной рефлексии младших школьников и доминирующим содержанием их общения с близкими взрослыми – не нашли своего подтверждения.

Это может свидетельствовать о том, что образовательные программы Центра семейного образования и Гимназии №16, воспитательная деятельность образовательных организаций одинаково эффективны в вопросе формирования личностной рефлексии младших школьников, а также содержание общения родителей с детьми в воцерковленных и обычных семьях одинаково способствует формированию личностной рефлексии. Не исключена вероятность получения таких результатов из-за небольшого количества обучающихся, принявших участие в исследовании на базе Центра семейного образования.

Список литературы

1. Андрущенко Т.Ю. Диагностические пробы в психологическом консультировании. М., 2002.
2. Андрущенко Т.Ю. Шашлова Г.М. Возрастная психология и возрастные кризисы: кризис развития ребенка семи лет. М., 2020.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Мышление и речь. М., 1982.
5. Захарова А.В., Андрущенко Т.Ю. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности // Вопросы психологии. 1980. №4. С. 90–99.
6. Захарова А.В., Боцманова М.Э. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников. М., 1982. С. 152–163.

7. Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование / под ред. В.В. Давыдова. М., 1990.
8. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. Томск, 1993.
9. Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов. СПб., 1998.
10. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. М., Рига, 1999. С. 14–19.
11. Цукерман Г.А. Условия развития рефлексии у шестилеток // Вопросы психологии. 1989. №2. С. 39–46.

* * *

1. Andrushchenko T.Yu. Diagnosticheskie proby v psihologicheskom konsul'tirovanii. M., 2002.
2. Andrushchenko T.Yu. Shashlova G.M. Vozrastnaya psihologiya i voznrastnye krizisy: krizis razvitiya rebenka semi let. M., 2020.
3. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. SPb., 2008.
4. Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 2: Myshlenie i rech'. M., 1982.
5. Zaharova A.V., Andrushchenko T.Yu. Issledovanie samoocenki mladshego shkol'nika v uchebnoj deyatel'nosti // Voprosy psihologii. 1980. №4. S. 90–99.
6. Zaharova A.V., Bocmanova M.E. Osobennosti refleksii kak psihicheskogo novoobrazovaniya v uchebnoj deyatel'nosti // Formirovanie uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov. M., 1982. S. 152–163.
7. Psihicheskoe razvitie mladshih shkol'nikov: eksperimental'noe psihologicheskoe issledovanie / pod red. V.V. Davydova. M., 1990.
8. Repkina G.V., Zaika E.V. Ocenka urovnya sformirovannosti uchebnoj deyatel'nosti. Tomsk, 1993.
9. Suhodol'skij G.V. Osnovy matematicheskoy statistiki dlya psihologov. SPb., 1998.
10. Cukerman G.A. Ocenka bez otmetki. M., Riga, 1999. S. 14–19.
11. Cukerman G.A. Usloviya razvitiya refleksii u shestiletok // Voprosy psihologii. 1989. №2. S. 39–46.



The peculiarities of personal reflection of younger schoolchildren studying in the different educational conditions

The psychological peculiarities of personal reflection of younger schoolchildren studying in the different educational conditions: in the Center of Family Education under the programme "The Russian classical school", combining the traditional education with the Orthodox emphasis, and in the gymnasium under the State Educational programme "School of Russia", are considered. It is expected that the development of personal reflection of students of 10–11 years depends on the educational conditions and the content of their communication with close adults.

Keywords: *personal reflection, intellectual reflection, determinative reflection, reflexive self-concept, concept of communication with close adults.*

(Статья поступила в редакцию 07.06.2026)

Е.В. САМОХИНА

Волгоград

ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ЦЕННОСТЯМ И СМЫСЛАМ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

Рассмотрен трансисторический подход, показана возможность его применения в приобщении детей старшего дошкольного возраста к ценностям и смыслам русской культуры.

Разработаны этапы последовательности приобщения старших дошкольников к ценностям культуры на основе «культурного диалога» прошлого с настоящим. Показано, что трансисторический подход способствует преодолению противоречия между абстрактной сущностью ценностной детерминанты культуры и возрастными особенностями детей дошкольного возраста.



Ключевые слова: ценности, дети старшего дошкольного возраста, трансисторический подход, культура, артефакты культуры, воспитание.

В современном российском обществе проблема воспитания детей на основе традиционных духовно-нравственных ценностей приобрела статус государственного приоритета. Указ Президента РФ №809 [7] и Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) [8] четко прописывают вектор развития области дошкольного образования: формирование личности ребенка на основе российских традиционных духовно-нравственных ценностей. Эти ценности призваны стать смысловыми ориентирами человека на протяжении всей его жизни.

Однако именно на уровне дошкольного образования наиболее ярко видно ключевое противоречие современной педагогики. Ценности, которые зафиксированы в указе Президента, отличаются высокой степенью абстрактности, что представляет собой вызов для педагогов-практиков. Характерной особенностью развития ребенка на этапе старшего дошкольного детства является наглядно-образное мышление [12], поэтому перед педагогом стоит задача «перевода» философских категорий на язык повседневной жизни ребенка, что требует не просто высокого уровня профессионализма, но и глубокого понимания культуры.

Следовательно, необходим такой методологический подход, в рамках которого можно было бы «овеществить» абстрактные ценности – представить их в виде конкретных наглядных образов русской культуры (произведения фольклора, календарные праздники, народные ремесла, народные игры), которые доступны для восприятия детьми дошкольного возраста.

В связи с вышеизложенным перспективным направлением решения данной проблемы может стать обращение к методологии «трансисторического» подхода, пришедшей из современного кураторского искусства и музееведения. Основываясь на точке зрения И.А. Колесниковой, трансисторический подход можно определить как стратегию, предлагающую использовать образы культуры разных эпох для создания единого смыслового пространства [4]. Это позволит детям дошкольного возраста лучше понять ценности и смыслы, заложенные в данных культурных артефактах, и сформировать первоначальное представление о своей принадлежности к культуре.

Идеи трансисторического подхода наиболее явно проявляются в теории музейной коммуникации, которую можно экстраполировать на область дошкольного образования (организация пространства группы, создание мини-музеев и пр.). Музейная комму-

никация представляет собой «процесс общения посетителя с «реальными вещами» [9, с. 426], который возможен, только если посетители понимают язык вещей (артефакт культуры выполняет не только утилитарную функцию, а также несет в себе определенный смысл) и если организаторы выставки при помощи экспозиции предметов способны создать смысловое пространство. В связи с возрастными особенностями старшего дошкольного возраста (наглядно-образное мышление, увеличение роли осмысленности восприятия, понимание значения предметов, развития воображения) [12] культурный артефакт может быть освоен ребенком не просто как утилитарный предмет, а как целостный многоплановый образ (открытие языка предмета), смысл которого выходит за рамки смысла вещественного воплощения предмета. Пространство экспозиции в таком контексте приобретает характеристику динамичности, за счет постоянного продуцирования и передачи смыслов между артефактами культуры и посетителями [14].

Включение элементов «культурного диалога эпох» – диалога настоящего с прошлым – в практику дошкольного образования открывает возможность сделать традиционные ценности лично значимыми для современного ребенка. Теоретическим обоснованием данного тезиса служит культурно-историческая теория Л.С. Выготского и теория Ю.М. Лотмана, который рассматривал культуру как семиосферу (система знаков, порождающих смыслы). Л.С. Выготский вводит понятие культурного развития, которое можно определить как процесс «врастания в культуру» [11, с. 509], при котором смыслы и традиционные формы поведения становятся инструментами для развития личности ребенка. В свою очередь Ю.М. Лотман понимает культуру как семиотическое пространство, где артефакт выступает как знак-текст, несущий в себе смыслы [16]. Вступая во взаимодействие с данным артефактом (продуктивные виды детской деятельности), в условиях специально-организованного педагогом «диалога эпох», ребенок воспринимает заложенный смысл знака и данный смысл приобретает личностную значимость.

В данном ключе «культурный диалог эпох» представляет собой не просто информирование детей о прошлом их народа, а является механизмом открытия личностной значимости ценностей культуры, что полностью соответствует задаче воспитания в области современного дошкольного образования.

В современной педагогической науке активно исследуется вопрос приобщения детей дошкольного возраста к культурным ценностям (материалы из опыта работы педагогов Ленинградской области [10]), однако вопрос о применении трансоисторического подхода в дошкольном образовании остается недостаточно изученным. Между тем для того, чтобы правильно обозначить потенциал применения данного подхода в дошкольном образовании необходимо уточнить содержание понятия «ценность».

В контексте данного исследования нам стоит рассмотреть категорию «ценность» с точки зрения педагогики. В.И. Загвязинский подчеркивает социально-культурную природу ценности, рассматривая ее как значимость явлений действительности для индивида [2].

Поскольку традиционные духовно-нравственные ценности составляют смысловое содержание воспитания на уровне дошкольного образования [8], то они представляют особый интерес для нашего исследования. В нормативном контексте [7] они рассматриваются как нравственные ориентиры, передаваемые из поколения в поколение и формирующие мировоззрение граждан. Семнадцать традиционных духовно-нравственных ценностей, отраженные в указе Президента, отражают то ценностно-смысловое пространство России, которое формировалось в многонациональной культуре нашей страны на протяжении многих столетий. Для того, чтобы правильно интерпретировать суть данного феномена в дошкольном воспитании, необходимо определить содержание таких категорий как «духовность» и «нравственность». Основываясь на точке зрения И.А. Соловцовой, духовность рассматривается, как порождение человеком собственных смыслов, основываемое на первоначальном стремлении личности к абсолютным истинам – так называемой

триаде высших ценностей (добро, красота, истина). Нравственность же представляет собой те нормы и принципы, регулирующие повседневные отношения человека с окружающей его действительностью [15]. Основываясь на идее И.А. Соловцовой, открытие детьми духовно-нравственных ценностей понимается, прежде всего, в формировании представлений, эмоционально-положительного отношения и опыта деятельности, где бы проявились данные ценности, формирующиеся в процессе их деятельности, на которые педагог может повлиять и которые опосредованно влияют и на характер духовного развития ребенка [15]. Таким образом в дошкольной педагогике традиционные ценности, которые составляют смысловое содержание артефактов культуры, присваиваются детьми дошкольного возраста в процессе продуктивной деятельности (игра, проекты, культурные практики). Это обосновывает возможность использования транзиторического подхода при организации диалога детей с артефактами культуры, поскольку он позволяет превратить артефакты культуры из объектов ознакомления в инструмент открытия личностной значимости ценности и смыслов культуры.

Если мы говорим о ценностно-смысловом пространстве русской культуры, то, прежде всего, сталкиваемся с тем, что изучение данного аспекта характеризуется дискретностью, поскольку целый ряд вопросов, который в XIX и XX столетии рассматривался с позиции религии (христианское обоснование ценностей культуры, понимании роли России в мире как мессии, понимание человека как со-творца и проч.), не получил системного и логического развития в советский. В настоящее время это приводит к необходимости переоткрывать эти ценности заново, путем переосмысления наследия русской философии XIX века.

Процесс трансляции ценностей в современном контексте дошкольного образования следует рассматривать с позиции целостного отношения к культуре (В.С. Ильин). В таком ключе культура рассматривается как целостная система, задающая содержание педагогического процесса (воспитания) и обеспечивающая идейно-нравственную воспитанность личности ребенка [3]. Для глубокого понимания трансляции ценностей в контексте дошкольного образования следует уточнить сущность вневременных ценностных категорий, которые получили глубокое обоснование в работе И.А. Ильина. Кратко остановимся на сущностных характеристиках данных ценностных детерминант [13]:

1. Ценность «свобода» рассматривается автором, прежде всего на уровне индивидуума и подразделяется на два вида: внешняя свобода от принуждения и внутренней свободы для самоопределения человека. Внешняя свобода не может быть предоставлена ребенку полностью, поскольку он нуждается в помощи взрослого. Однако именно в дошкольном детстве закладываются начала свободы внутренней, под которой мы понимаем способность ребенка к нравственному выбору.

2. Ценность «совесть» понимается И.А. Ильиным как высшее проявление внутренней свободы человека, «состояние нравственной очевидности», которое не познается разумом человека. Это проявляется уже на этапе дошкольного детства, поскольку данная ценность изначально имеет эмоциональную окраску и конкретные проявления, вербализировать которые как проявления совести помогает ребенку педагог.

3. Ценность «семья» представляет собой первичное лоно человеческой культуры, в основе которой лежит чувство взаимной принадлежности друг к другу. Именно семья представляет собой исходную точку развития духовности человека, которую впоследствии человек переносит в общественную жизнь.

4. Ценность «родина» неразрывно связана с ценностями свободы и любви, так как может быть понята человеком только духовно в процессе собственного самопознания, когда он начинает осознавать себя неотъемлемой частью духовной жизни народа (культуры по своей сути).

Важно отметить, что данные ценности не являются изолированными конструктами, а представляют собой целостную систему: Родина познается через любовь и свобо-

**Этапы приобщения ребенка старшего дошкольного возраста
к ценностям русской культуры**

Этап	Описание этапа
Создание транзиторического пространства для знакомства с содержанием ценностей, заключенных в артефактах культуры	Создание условий сопоставления культурных артефактов разных эпох, направленного на познание «языка вещей» и акцентирование внимания педагогом на ценности. Вместо того чтобы знакомить детей с предметами быта с точки зрения их функции (специфические название, способ изготовления), педагог организывает ситуацию диалога, направленного на сравнение предметов (сравнение пластиковой тарелки и глиняной), побуждая детей рассуждать не только о том, где они могут быть использованы, но и об их смысловом содержании (ценность семьи, коллективизма и т.п.). Это помогает зафиксировать в сознании детей то, что существует вневременная ценностная детерминанта культуры.
Деятельностный этап	Организация педагогом лично-значимых видов детской деятельности (проектная деятельность, продуктивная деятельность, игра, культурные практики), в рамках которых были бы созданы условия переноса традиционного смысла артефакта культуры в современную жизнь. Так в рамках проектной деятельности дети осваивают традиционный орнамент, трансформируют его в современный вариант, обладающий личностным смыслом для каждого ребенка (изготовление открытки для члена семьи). Таким образом, ценность культуры начинает существовать в повседневной жизни детей дошкольного возраста.
Этап рефлексии (формулирование собственного отношения к ценности)	Фиксация личностного отношения к ценности в сознании ребенка с точки зрения преобладания ее смысла через продукты детской деятельности (результат проекта, продуктивной деятельности). Создание ситуации диалога поколений при организации мини-музея в группе детского сада.

ду, совесть – это проявление внутренней свободы, а семья та среда, где ребенок получает опыт проживания ценностей культуры.

После того, как мы кратко обозначили ценностно-смысловое пространство русской культуры, стоит рассмотреть вопрос приобщения ребенка к данным аксиологическим детерминантам. Взяв за основу идею Л.С. Выготского об интериоризации (связи между психическими функциями проявляются сначала в социуме во взаимодействии между людьми, и только потом переходит на внутренний план), можно утверждать следующее: до того, как ребенок откроет личную значимость ценности и присвоит ее себе необходимо организовать пространство для проявления данных ценностей. Как отмечал А.В. Запорожец, ребенок приобщается к культуре, а соответственно и к ценностям, в ней заложенным (культуру можно рассматривать как совокупность материальных и духовных ценностей) только в процессе активной деятельности, которая обладает личной значимостью [12]. Таким образом, необходимым условием приобщения ребенка к ценностям русской культуры следует считать организацию продуктивных видов деятельности, которые стимулирует выбор ценностей культуры.

Опираясь на идеи Л.С. Выготского и А.В. Запорожца, выделяем три последовательных этапа приобщения ребенка старшего дошкольного возраста к ценностям русской культуры.

Представленные выше этапы приобщения к культуре позволяют обеспечить личностное присвоение ребенком старшего дошкольного возраста культуры в виде ценностно-смысловых детерминант. Транзиторический подход позволяет отказаться от хронологического представления артефактов культуры детям и сосредоточиться на тех смыслах и ценностях, которые в них заключены.

Подводя итог нашего исследования, мы можем сделать вывод о целесообразности применения трансисторического подхода в воспитании детей дошкольного возраста. Преодоление выделенного ранее противоречия об абстрактной сущности ценностей русской культуры и особенностей дошкольного возраста (наглядно-образное мышление) возможно через организацию «культурного диалога», где ценностные детерминанты русской культуры овеществлены в предметах разных эпох, что позволяет выделить вневременные традиционные духовно-нравственные ценности российской культуры. Опыт диалога культуры разных исторических эпох с детьми дошкольного возраста (теория музейной коммуникации) в контексте трансисторического подхода позволит детям не просто сформировать понимание ценностей культуры, но и придать им характер личной значимости, сформировать личностно-значимое отношение к родной культуре.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 2005.
2. Загвязинский В.И., Емельянова И.Н. Общая педагогика: учебное пособие: для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050700 «Педагогика». М., 2008.
3. Ильин В.С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. №4(68). С. 4–11.
4. Колесникова И. А. Развитие историко-педагогического познания в условиях «текущей современности» // Проблемы и перспективы развития современного образования в контексте его историко-педагогической интерпретации: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXIII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, Санкт-Петербург, 29–30 октября 2020 года. СПб., 2020. С. 15–23.
5. Кругликова Г.А. Культурное наследие в системе современного образования России // Тринадцатые Татищевские чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 25 ноября 2022 г.). Екатеринбург, 2023. С. 434–440.
6. Мухина В.С. Детская психология. М., 1999.
7. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. №809. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 05.04.2026).
8. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования (Зарегистрировано в Минюсте России 28.12.2022 №71847): Приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 №1028. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (дата обращения: 05.04.2026).
9. Основы музееведения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 052800 «Музейное дело и охрана памятников» / под ред. Э.А. Шулеповой. М., 2005.
10. Приобщение детей дошкольного возраста культурным ценностям и народным традициям России: материалы из опыта работы педагогов дошкольных образовательных организаций Ленинградской области / под общ. ред. Н.В. Тимофеевой. СПб., 2022.
11. Психология развития человека / Л.С. Выготский. М., 2006.
12. Психология: по специальности №2002 «Дошкольное воспитание» и №2010 «Воспитание в дошкольных учреждениях» / под ред. Л.А. Венгер, В.С. Мухиной. М., 1988.
13. Путь к очевидности: сборник / под ред. И.А. Ильина. М., 1993.
14. Сапанжа О.С. Развитие представлений о музейной коммуникации // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. №103. С. 245–250.
15. Соловцова И.А. Духовность и нравственность как основополагающие категории духовного воспитания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. №1(14). С. 113–116.
16. Статьи по семиотике культуры и искусства / Ю.М. Лотман. СПб., 2002.

1. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya. M., 2005.
2. Zagvyazinskij V.I., Emel'yanova I.N. Obshchaya pedagogika: uchebnoe posobie: dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayushchihsya po napravleniyu 050700 «Pedagogika». M., 2008.
3. Il'in V.S. O koncepcii celostnogo uchebno-vospitatel'nogo processa // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2012. №4(68). S. 4–11.
4. Kolesnikova I. A. Razvitie istoriko-pedagogicheskogo poznaniya v usloviyah «tekuchej sovremennosti» // Problemy i perspektivy razvitiya sovremennogo obrazovaniya v kontekste ego istoriko-pedagogicheskoy interpretacii: sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii – XXXIII sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya, Sankt-Peterburg, 29–30 oktyabrya 2020 goda. SPb., 2020. S. 15–23.
5. Kruglikova G.A. Kul'turnoe nasledie v sisteme sovremennogo obrazovaniya Rossii // Trinadcatye Tatishchevskie chteniya: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Ekaterinburg, 25 noyabrya 2022 g.). Ekaterinburg, 2023. S. 434–440.
6. Muhina V.S. Detskaya psihologiya. M., 1999.
7. Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej: Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. №809. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (data obrashcheniya: 05.04.2026).
8. Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovaniya (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 28.12.2022 №71847): Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 25.11.2022 №1028. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (data obrashcheniya: 05.04.2026).
9. Osnovy muzevedeniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayushchihsya po special'nosti 052800 «Muzejnoe delo i ohrana pamyatnikov» / pod red. E.A. Shulepovoj. M., 2005.
10. Priobshchenie detej doshkol'nogo vozrasta kul'turnym cennostyam i narodnym tradiciyam Rossii: materialy iz opyta raboty pedagogov doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacij Leningradskoj oblasti / pod obshch. red. N.V. Timofeevoj. SPb., 2022.
11. Psihologiya razvitiya cheloveka / L.S. Vygotskij. M., 2006.
12. Psihologiya: po special'nosti №2002 «Doshkol'noe vospitanie» i №2010 «Vospitanie v doshkol'nyh uchrezhdeniyah» / pod red. L.A. Venger, V.S. Muhinoj. M., 1988.
13. Put' k ochevidnosti: sbornik / pod red. I.A. Il'ina. M., 1993.
14. Sapanzha O.S. Razvitie predstavlenij o muzejnoj kommunikacii // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. 2009. №103. S. 245–250.
15. Solovcova I.A. Duhovnost' i нравственность как основополагающие категории духовного воспитания // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2006. №1(14). S. 113–116.
16. Stat'i po semiotike kul'tury i iskusstva / Yu.M. Lotman. SPb., 2002.



Introducing the children of senior preschool age to the values and senses of the Russian culture

The transhistorical approach is considered, there is demonstrated the potential of its use in introducing the children of senior preschool age to the values and senses of the Russian culture. The stages of subsequence of introducing the senior preschool children to the values of culture on the basis of “cultural dialogue” of the past with the present are developed. It is shown that the transhistorical approach supports the overcoming of the contradiction between the abstract essence of value-based determinant of culture and the age peculiarities of children of preschool age.

Keywords: *values, children of senior preschool age, transhistorical approach, culture, artefacts of culture, education.*

(Статья поступила в редакцию 22.06.2026)

А.А. СОБЯНИНА

Калининград

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИЙ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Представлен психологический анализ процесса становления субъектности у детей младшего школьного возраста в условиях продуктивной анимационной деятельности.

На основе деятельностного и субъектного подходов (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков) исследуется динамика формирования ключевых психологических характеристик субъекта: целеполагания, инициативности, ответственности и переживания авторства. Показано, что поэтапная структура мультипликационной деятельности (замысел → планирование → исполнение → рефлексия) создает оптимальные условия для интериоризации субъектных позиций. Особое внимание уделяется механизмам опосредствования психических функций через знаково-символические средства анимации.



Ключевые слова: субъектность, младший школьный возраст, мультипликация, целеполагание, инициативность, ответственность, авторство, интериоризация, знаково-символическая деятельность.

Категория субъектности занимает центральное место в современной психологии развития и педагогической психологии. Согласно концепции С.Л. Рубинштейна, субъект – это не просто носитель психических процессов, а «источник активности», способный к самоопределению, преодолению внешних детерминант и построению собственной жизненной траектории [8, с. 301]. В условиях стремительной цифровизации образования и трансформации образовательных сред проблема развития субъектности приобретает особую остроту, поскольку традиционные формы обучения зачастую фиксируют ребенка в позиции объекта педагогического воздействия, лишая его возможности проявлять инициативу, нести ответственность и переживать себя как автора собственных действий.

В младшем школьном возрасте (7–10 лет) происходит качественный сдвиг в развитии произвольной регуляции поведения, рефлексии и самосознания, что создает предпосылки для становления субъектной позиции [5]. Именно в этом возрасте закладываются базовые механизмы целеполагания, формируется отношение к учебной деятельности и первые представления о себе как о субъекте познания и творчества. Однако в обычных учебных ситуациях дети часто просто выполняют задания, действуя по инструкции, что не позволяет актуализировать субъектные проявления в полной мере.

Современные исследования в области педагогической психологии и психодиагностики цифровых образовательных сред подчеркивают необходимость поиска таких видов деятельности, которые обладали бы достаточной степенью свободы, знаковой опосредованностью и завершенностью продукта для естественного становления субъектной позиции [6; 11]. В рамках данного исследования мультипликация рассматривается как форма продуктивной деятельности, обладающая уникальным психологическим потенциалом для развития субъектности младшего школьника.

Психологический потенциал мультипликационной деятельности заключается в возможности прохождения ребенком полного цикла творческого акта – от замысла до объективации результата. В отличие от многих других видов творчества, мультипликация требует не только генерации идеи, но и ее последовательной технической реализации, что предполагает развитие волевой регуляции, ответственности и способности доводить на-

чатое до конца. Кроме того, мультипликация по своей природе является знаково-символической деятельностью, в которой внутренние образы переводятся во внешние знаковые системы (визуальные образы, движения, звуки), что способствует интериоризации высших психических функций в соответствии с концепцией Л.С. Выготского [12; 13].

Цель исследования – раскрытие психологических механизмов, посредством которых мультипликационная деятельность способствует формированию структурных компонентов субъектности младших школьников.

В рамках субъектно-деятельностного подхода, разработанного в трудах С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского и В.И. Слободчикова, субъектность понимается как динамическая способность человека выступать источником собственной активности, осознанно ставить цели и нести ответственность за результаты деятельности [8, с. 301]. К.А. Абульханова-Славская подчеркивает, что субъектность проявляется не в отдельных актах поведения, а в целостной жизненной стратегии личности, в ее способности конструировать собственную деятельность и жизнь [1]. В.И. Слободчиков рассматривает субъектность как результат субъективации – процесса осознания себя как автора собственных действий и переживаний, который происходит в акте предъявления продукта деятельности другому [8].

Однако в традиционной учебной ситуации младший школьник часто занимает позицию объекта педагогического воздействия, выполняя внешне заданные программы, что затрудняет актуализацию субъектных проявлений. Как отмечают О.А. Семенова и соавторы, в младшем школьном возрасте происходят существенные возрастные изменения в произвольной регуляции деятельности, однако эти изменения реализуются в полной мере только в условиях мотивированной продуктивной деятельности, а не в ситуации формального выполнения заданий [12]. Коллектив авторов, изучающий диагностику психологических рисков обучающихся в цифровой образовательной среде, отмечает, что современные цифровые образовательные среды зачастую эксплуатируются в режиме репродуктивной передачи знаний и стандартизированного контроля, что не только не развивает, но и подавляет субъектные проявления обучающихся [4, с. 165].

В связи с этим особую актуальность приобретает поиск таких форм деятельности, которые обладали бы достаточной степенью свободы для проявления инициативы, знаковой опосредованностью для развития высших психических функций и завершенностью продукта для переживания авторства. Мультипликационная деятельность отвечает всем этим требованиям и представляет собой оптимальное пространство для развития субъектности младшего школьника.

Процесс создания анимационного фильма представляет собой развернутую деятельность, структура которой коррелирует с механизмами интериоризации высших психических функций. На начальном этапе, связанном с разработкой замысла и сценария, создаются оптимальные условия для формирования инициативности и целеполагания. Ситуация неопределенности, когда ребенок сталкивается с необходимостью выбора темы и сюжета без жестких внешних предписаний, требует мобилизации воображения и смыслообразования.

Инициативность в данном контексте проявляется как способность генерировать идею без внешнего побуждения, преодолевая страх оценки и неуверенность. При этом целеполагание приобретает двойственную природу: цель формируется в диалоге с педагогом и группой, что соответствует реализации зоны ближайшего развития. Ребенок должен превратить внешнюю задачу в личностно значимый мотив, что происходит через механизм смыслового присвоения. Удержание образа будущего продукта в рабочей памяти и вербализация намерения («Я хочу показать, что...») свидетельствуют о первичном становлении прогностической функции психики, необходимой для самостоятельной жизнедеятельности.

По мере перехода к этапу визуализации и раскадровки акцент смещается на развитие произвольности и планирования, которые являются когнитивными компонентами

субъектности. Перевод вербального замысла в визуальный план требует знаково-символического опосредствования, где раскадровка выступает в роли внешнего средства контроля, аналогичного «психологическому орудию» в концепции Л.С. Выготского [7]. Декомпозиция глобальной цели на последовательные операции учит ребенка выстраивать временную перспективу и соотносить текущие действия с отдаленным результатом. Это способствует формированию рефлексивного контроля, позволяющего вносить коррективы в план на основе анализа промежуточных результатов [2]. Произвольность внимания и действий тренируется в процессе детализации образов, где необходимо удерживать характеристики персонажа и технические параметры, что в младшем школьном возрасте является сложной задачей, решаемой наиболее эффективно именно в контексте мотивированной продуктивной деятельности с отсроченным результатом.

В процессе технической реализации и анимации, характеризующемся высокой операциональной сложностью и необходимостью длительной концентрации, актуализируются такие качества субъектности, как ответственность и волевая регуляция. Психологическое содержание ответственности на данном этапе трансформируется из внешнего требования во внутреннюю готовность отвечать за последствия своих действий.

Таблица

Психологические механизмы интериоризации ключевых субъективных функций в мультипликационной деятельности

№	Этап мультипликационной деятельности	Психологические механизмы	Формируемые функции субъектности
1	Разработка замысла и сценария	– мобилизация воображения и смыслообразования; – диалог с педагогом / группой (ЗБР); – смысловое присвоение внешней задачи	– инициативность – генерация идеи без внешнего побуждения; – целеполагание – интериоризация цели → личностный мотив; – прогностическая функция – удержание образа будущего, вербализация намерения
2	Визуализация и раскадровка	– знаково-символическое опосредствование (раскадровка как «психологическое орудие»); – декомпозиция глобальной цели на операции	– произвольность внимания и действий; – планирование – выстраивание временной перспективы; – рефлексивный контроль – коррекция плана по промежуточным результатам
3	Техническая реализация анимации	– преодоление операциональных барьеров (трудности, утомление, повторы); – интерсубъективная координация действий	– ответственность – внешняя → внутренняя; социально опосредованная; – волевая регуляция – управление усилиями в условиях сложности; – самоэффективность – вера в собственную результативность
4	Монтаж, презентация, рефлексия	– субъективация через акт предъявления (В.И. Слободчиков); – двойной фокус рефлексии: ретроспективный + проспективный	– переживание авторства – «Я – источник действия»; – рефлексивная позиция – анализ прошлого и проектирование будущего; – внутреннее оценивание – устойчивость к внешней оценке

В условиях групповой работы ответственность приобретает интересубъективный характер: ребенок осознает взаимозависимость своих действий с партнерами, понимая, что его вклад влияет на общий продукт. Это формирует социально опосредованную субъектность. Одновременно с этим волевая регуляция развивается через преодоление операциональных барьеров, таких как технические сложности, утомление или необходимость повторения однотипных действий. Успешное преодоление этих трудностей укрепляет веру в собственную эффективность, что соответствует концепции самоэффективности и закрепляет опыт субъектного преодоления внешних обстоятельств [14].

Завершающая стадия деятельности, включающая монтаж, презентацию и рефлексию, имеет ключевое значение для кристаллизации переживания авторства и формирования рефлексивной позиции. Готовый мультфильм становится объективированным продуктом, в котором ребенок видит воплощение собственного замысла, что создает условия для переживания «Я – источник этого действия». Согласно В.И. Слободчикову, именно в акте предъявления продукта другому происходит субъективация – осознание себя как автора [11]. Рефлексия на этом этапе приобретает двойной фокус: ретроспективный, направленный на анализ выполненной работы, и проспективный, ориентированный на будущее развитие. Важно, чтобы социальное признание в процессе презентации не подменяло внутреннюю оценку, поскольку психологически зрелое авторство предполагает устойчивость к внешней оценке и способность самостоятельно оценивать результат. Мультипликационная деятельность выступает как целостная система, в которой поэтапное прохождение путей от замысла к реализации обеспечивает последовательную интериоризацию ключевых субъектных функций (таб. на стр. 165).

Анализ психологических механизмов влияния мультипликации позволяет заключить, что развитие субъектности происходит через три взаимосвязанных канала: знаково-символическое опосредование, цикличность деятельности и интересубъективное взаимодействие.

Знаково-символическое опосредование является фундаментальным механизмом, обеспечивающим интериоризацию высших психических функций. Перевод внутренних образов во внешние знаковые системы (визуальные образы, движения, звуки) способствует развитию планирования, контроля и рефлексии. Как подчеркивают современные исследователи цифровой образовательной среды, именно знаковая опосредованность отличает продуктивную цифровую деятельность от репродуктивной и создает условия для развития субъектности [3; 9].

Цикличность деятельности (замысел → реализация → рефлексия) обеспечивает закрепление субъектных паттернов поведения. Повторяющееся прохождение полного цикла творческого акта формирует устойчивые навыки целеполагания, планирования, волевой регуляции и рефлексии. Ряд исследователей отмечают, что именно циклическая структура творческой деятельности способствует формированию креативной субъектности, способной к самостоятельному порождению нового [10].

Интерсубъективное взаимодействие в групповой форме работы развивает способность удерживать собственную субъектность в диалоге с другими, что является важнейшим компонентом зрелой личности. Как показывают исследования В.Н. Дружинина, именно в условиях сотрудничества и совместной творческой деятельности наиболее интенсивно развиваются социально опосредованные формы субъектности [5].

Важно подчеркнуть, что мультипликационная деятельность обладает уникальной способностью интегрировать все три канала развития субъектности в единый целостный процесс. Ребенок одновременно работает со знаковыми системами (переводит идеи в визуальные образы), проходит полный цикл творческого акта (от замысла до презентации) и взаимодействует с другими участниками (педагогом, одноклассниками), что обеспечивает комплексное развитие всех компонентов субъектности.

Подводя итог исследованию, можно заключить, что мультипликационная деятельность выступает эффективным средством развития субъектности младшего школьника, обеспечивая интериоризацию ключевых личностных функций через знаково-символическое опосредование и интересубъективное взаимодействие. Прохождение полного цикла творческого акта – от инициативного замысла и волевой технической реализации до рефлексии и переживания авторства – позволяет ребенку преодолеть пассивную позицию объекта педагогического воздействия и утвердиться в позиции субъекта собственной деятельности.

Развитие субъектности в мультипликационной деятельности происходит комплексно: на этапе разработки замысла формируются инициативность и целеполагание, на этапе визуализации и раскадровки развиваются произвольность и планирование, на этапе технической реализации формируются ответственность и волевая регуляция, на этапе презентации и рефлексии кристаллизуется переживание авторства и рефлексивная позиция. Все эти компоненты взаимосвязаны и образуют целостную структуру субъектности, которая переносится и на другие сферы жизнедеятельности ребенка.

Следовательно, внедрение технологий анимации в образовательный процесс имеет не только художественно-эстетическую, но и глубинную психологическую ценность, создавая оптимальные условия для формирования самостоятельной, ответственной и рефлексивной личности, способной к осознанному целеполаганию и творческому преобразованию действительности. В условиях цифровизации образования и трансформации образовательных сред мультипликационная деятельность выступает как мощный ресурс развития субъектности младших школьников, требующий дальнейшего научного изучения и практического внедрения.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 2019.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М., 2019.
3. Бураков Н.Б. Декомпозиция учебного действия как способ повышения качества технологизации процесса обучения детей младшего возраста // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. №5. С. 455–457.
4. Диагностика психологических рисков обучающихся в цифровой образовательной среде / Е.А. Сорокоумова, Е.Б. Пучкова, Л.В. Темнова // Педагогика и психология образования. 2022. №2. С. 161–177.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2019.
6. Кишиков Р.В. Критерии психологической безопасности обучающихся при использовании цифровых продуктов // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2021): сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11–12 ноября 2021 г. М., 2021. С. 498–508.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2018.
8. Манакова М.В. Теоретические подходы к изучению феномена субъектности личности в гуманитарных науках // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №61-4. С. 300–304.
9. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М., 2018.
10. Мухтарова Л.М., Волов В.В., Мухаметзянова Ф.Г. Социокультурный феномен субъектности // Казанский вестник молодых ученых. 2019. Т. 3. №2(10). С. 48–56.
11. Рябцев В.К., Слободчиков В.И. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. №3. С. 113–130.
12. Семенова О.А., Кошельков Д.А., Мачинская Р.И. Возрастные изменения произвольной регуляции деятельности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте // Культурно-историческая психология. 2007. №4. С. 39–49.
13. Троицкий Ю.Л., Максимова Н.В., Албул Л.Г. Идея опосредствования Л.С. Выготского: семиотические и образовательные проекции // Культурно-историческая психология. 2023. Т. 19. №2. С. 18–26.

14. Шиленкова Л.Н. Самоэффективность в образовательном процессе (обзор зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. №3. С. 69–78.

* * *

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni. M., 2019.
2. Asmolov A.G. Psihologiya lichnosti: principy obshchepsihologicheskogo analiza. M., 2019.
3. Burakov N.B. Dekompozitsiya uchebnogo dejstviya kak sposob povysheniya kachestva tekhnologizatsii processa obucheniya detej mladshogo vozrasta // Vospitanie i obuchenie detej mladshogo vozrasta. 2016. №5. S. 455–457.
4. Diagnostika psihologicheskikh riskov obuchayushchihsya v cifrovoj obrazovatel'noj srede / E.A. Sorokoumova, E.B. Puchkova, L.V. Temnova // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2022. №2. S. 161–177.
5. Druzhinin V.N. Psihologiya obshchih sposobnostej. SPb., 2019.
6. Kishikov R.V. Kriterii psihologicheskoy bezopasnosti obuchayushchihsya pri ispol'zovanii cifrovyykh produktov // Cifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2021): sbornik statej II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. 11–12 noyabrya 2021 g. M., 2021. S. 498–508.
7. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 2018.
8. Manakova M.V. Teoreticheskie podhody k izucheniyu fenomena sub'ektnosti lichnosti v gumanitarnykh naukakh // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. №61-4. S. 300–304.
9. Mashbic E.I. Psihologo-pedagogicheskie problemy komp'yuterizatsii obucheniya. M., 2018.
10. Muhtarova L.M., Volov V.V., Muhametzyanova F.G. Sociokul'turnyj fenomen sub'ektnosti // Kazanskij vestnik molodykh uchenykh. 2019. T. 3. №2(10). S. 48–56.
11. Ryabcev V.K., Slobodchikov V.I. Pedagogicheskie usloviya i mekhanizmy formirovaniya cennostno-smyslovyykh orientatsiy detej v obrazovatel'noj organizatsii // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2022. T. 14. №3. S. 113–130.
12. Semenova O.A., Koshel'kov D.A., Machinskaya R.I. Vozrastnye izmeneniya proizvol'noj regulyatsii deyatel'nosti v starshem doskol'nom i mladshem shkol'nom vozraste // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2007. №4. S. 39–49.
13. Troickij Yu.L., Maksimova N.V., Albul L.G. Ideya oposredstvovaniya L.S. Vygotskogo: semioticheskie i obrazovatel'nye proekcii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2023. T. 19. №2. S. 18–26.
14. Shilenkova L.N. Samoeffektivnost' v obrazovatel'nom processe (obzor zarubezhnykh issledovaniy) // Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya. 2020. T. 9. №3. S. 69–78.



The development of subjectivity of younger schoolchildren in the process of creation of animated cartoons: psychological analysis

The psychological analysis of establishment of subjectivity of children of primary school age in the conditions of productive animated activities is presented. On the basis of activity and subject approaches (S.L. Rubinshtein, A.V. Brushlinsky and V.I. Slobodchikov) the dynamics of development of key psychological characteristics of subject: goal-setting, initiative, responsibility and author's sufferings, is studied. It is demonstrated that the gradual structure of animated activities (conception → planning → execution → reflection) creates the optimal conditions for the interiorization of subjective positions. The mechanisms of mediation of psychological functions by the means of sign and symbolic means of animation are emphasized.

Keywords: *subjectivity, primary school age, animated cartoons, goal-setting, initiative, responsibility, authorship, interiorization, sign and symbolic activity.*

(Статья поступила в редакцию 29.06.2026)

Е.В. КУЛИКОВА

Волгоград

**ФОРМАЛЬНОЕ, НЕФОРМАЛЬНОЕ И ИНФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СЕЛЬСКОГО УЧИТЕЛЯ**

Анализируется проблема непрерывного профессионального саморазвития сельского учителя в условиях трансформации образования в XXI веке. На основе анализа международных документов и критического осмысления понятия «взгляд туриста» (Дж. Урри) показывается, что значительная часть педагогического дискурса игнорирует уникальность сельского образовательного контекста. Опираясь на идеи А.М. Цирульникова, рассматриваются формальное, неформальное и информальное образования как взаимодополняющие составляющие профессионального саморазвития педагога. Раскрывается ключевое понятие «культурно-образовательная возможность», позволяющее соединить профессиональный рост учителя с преобразованием социокультурной среды села. Делается вывод, что подлинное саморазвитие сельского учителя возможно при преодолении «взгляда туриста» и обретении способности видеть в окружающей среде образовательный ресурс.



Ключевые слова: *сельский учитель, профессиональное саморазвитие, формальное образование, неформальное образование, информальное образование, культурно-образовательная возможность, взгляд туриста, социокультурный подход.*

В условиях трансформации образования в XXI веке, связанной с глобальными вызовами, цифровизацией и переосмыслением роли сельских территорий в устойчивом развитии, особую значимость приобретает проблема непрерывного профессионального саморазвития сельского учителя. Существующая система повышения квалификации, ориентированная преимущественно на городской контекст, не учитывает уникальность сельской образовательной среды, что приводит к профессиональной изоляции педагога и снижению качества образования в сельских школах, особенно в малокомплектных. В связи с этим возникает необходимость переосмысления формального, неформального и информального образования как взаимодополняющих составляющих системы непрерывного профессионального саморазвития сельского учителя.

Цель исследования – обосновать роль формального, неформального и информального образования как взаимодополняющих составляющих системы непрерывного профессионального саморазвития сельского учителя, а также раскрыть понятие «культурно-образовательная возможность» как механизма соединения профессионального роста педагога с преобразованием социокультурной среды села.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют положения социокультурного подхода, развиваемые в работах А.М. Цирульникова, согласно которым образование рассматривается в неразрывной связи с социокультурным контекстом территории. Критическое осмысление феномена «взгляда туриста» опирается на концепцию Дж. Урри, позволяющую выявить и преодолеть стереотипные представления о сельской школе и сельском учителе в педагогическом дискурсе. В работе использованы методы теоретического анализа и синтеза научной литературы, нормативных документов международного и федерального уровней, а также метод концептуального моделирования, позволивший выстроить взаимосвязь между формальным, неформальным и информальным образованием в структуре профессионального саморазвития сельского педагога. Анализ осуществлялся с позиций гуманитарной парадигмы педагогическо-

го познания, признающей приоритет ценностно-смысловых аспектов профессионального становления педагога и учитывающей уникальность каждого образовательного контекста.

Первые десятилетия XXI в. войдут в историю человечества как время непрерывного переосмысления и перестройки образования в ответ на возникновение беспрецедентных возможностей и углубление глобальных рисков для общества в целом и каждого человека в частности. Об основных направлениях этих исканий нам позволяет судить анализ итоговых документов масштабных международных мероприятий, проводившихся в эти годы, – материалов Дакарского всемирного форума по вопросам образования (Сенегал, 2000 г.), Инчхонской декларации (Корея, 2015 г.), докладов Саммита по трансформации образования (США, 2022 г.).

В Дакарских рамках действий речь шла об «образовании, направленном на раскрытие талантов и потенциала каждого человека, развитие личности обучающихся, с тем чтобы люди могли улучшать собственные жизни и преобразовывать свои сообщества» [1]. Однако с годами становилось все очевиднее, что достижение «образования для всех» в условиях пространственного расслоения территорий на городские и сельские, на развивающиеся и стагнирующие, на заселенные и депопулирующие, невозможно в отрыве от реализации целей социально-экономического развития.

В Инчхонской декларации и Рамочной программе действий «Образование – 2030» было зафиксировано, что системы образования должны быть эффективными, соответствовать быстро меняющимся потребностям рынка труда, учитывать технологический прогресс, процессы миграции, а также растущие угрозы миру и безопасности [2]. К последним относится глобальный кризис здравоохранения, вызванный пандемией COVID-19, который не только обострил положение дел во многих сферах человеческой жизни, но и позволил переосмыслить значение сельских территорий в глобальных и локальных проектах устойчивого развития.

В ряде отечественных и зарубежных исследований были даны умеренно-оптимистические оценки возможностей и перспектив сельских районов, не так сильно пострадавших от пандемии коронавируса, как мегаполисы и крупные промышленные города. Их авторы (Н.Е. Покровский, С. DeLuca и др.) анализировали усиление процессов дезурбанизации и миграции городского населения в сельскую местность в 2020–2023 гг., а также социально-экономические сдвиги, которые эта тенденция вызвала. Исследователи Болонского университета, С. DeLuca, S. Tondelli, Н.Е. Åberg рассмотрели 62 реальные инициативы по реагированию на пандемию COVID-19 в сельских районах разных стран и пришли к выводу, что этот кризис может стать переломным моментом в развитии сельских территорий по всему миру [8]. Российские социологи Н.Е. Покровский, А.Ю. Макшанчикова и Е.А. Никишин обратили внимание на некоторые позитивные изменения, вызванные временным пребыванием горожан в сельской местности в этот период: расширение зоны стабильного интернета, необходимого для дистанционной работы, улучшение локальной инфраструктуры, рост экономической активности вокруг приезжих и отдельные примеры социальной кооперации с сельскими жителями. В то же время, они отметили характерный для городских жителей «взгляд туриста», обусловленный «непривычностью местной жизни», восприятием российской деревни как «архаичной среды» [4].

Понятие «взгляд туриста» было введено в научный оборот в 1990 г. британским социологом Дж. Урри как «взгляд, предполагающий систему социальных действий и знаков, которые определяют конкретные туристические практики не с точки зрения каких-то внутренних характеристик, а через контрасты с нетуристическими социальными практиками» [9]. В дальнейшем ученый расширил границы применения этой концепции, снизил специфичность «туристической составляющей» и использовал метафору «турист» для моделирования процесса движения людей, навязывающих чужим местно-

стям свои смыслы. В частности, человек, только временно посещающий сельскую местность, воспринимает ее через призму своих представлений о противоположности между городом и деревней, поэтому обращает внимание преимущественно на ту систему знаков, которую ожидает увидеть: сельские культурные ландшафты, материальные и духовные атрибуты, свидетельствующие как о наличии особой деревенской аутентичности (узорчатые наличники на окнах, бревенчатые колодцы, печное отопление, фольклор и т.д.) так и об упадке территорий («вымершие деревни», разрушенные постройки, слабое интернет-соединение и т.д.). Основания этого противопоставления общеизвестны и отражены в научной литературе: «город представляет собой факт концентрации населения, орудий производства, капитала, наслаждений, потребностей <...> в деревне наблюдается противоположный факт – изолированность, разобщенность» [3].

Значение противопоставления города и деревни в научном познании не так однозначно. Известно, что крупные научно-исследовательские центры исторически развивались в городах (или, в ряде случаев, города возникали вокруг научно-исследовательских центров), откуда ученые, при наличии соответствующих научных интересов и / или специального задания отправлялись во внегородские пространства (термин заимствован из работ Н.Е. Покровского) для проведения «полевых исследований», поэтому научное познание различных аспектов сельских территорий длительное время осуществлялось (и осуществляется) в связи с методом экспедиции, т.е. временным посещением. Естественнонаучные дисциплины в известной мере ограждены от влияния ценностно-практических установок сознания, и, следовательно, возможных искажений действительности, связанных с восприятием города и деревни через модель «развивающийся центр – стагнирующая периферия». Педагогическое знание напротив, относится к социально-гуманитарной области знания и содержит в себе информацию об особенностях познающего субъекта. Оно представляет собой не только описание и объяснение педагогической действительности, но и включает проект ее должного состояния. Поскольку это состояние предполагает живое, реализуемое знание, важнейшим принципом исследования педагогических феноменов в сельской местности является понимание устойчивого развития сельских территорий как общего дела и общественного блага.

В то же время, значительная часть педагогического дискурса последнего десятилетия XX и первых трех десятилетий XXI вв. содержит в себе отпечаток «взгляда туриста»: характеризуется стандартизацией местного опыта, напрямую переносит знания из городского контекста в сельский, либо игнорируя особенности деятельности сельской школы и сельского учителя, либо «исходя из предположения, что знаний, полученных на местном уровне, не существует или их недостаточно» [4]. На это указывает и А.М. Цирульников, когда предваряет одну из своих статей, посвященных развитию образования в сельской местности, цитатой поэта Дон-Аминадо: «ничто так не мешает видеть, как точка зрения» [6]. В этой работе ученый предлагает читателю представить карту страны и то, как на ней расположено формальное, неформальное и информальное образование. В отношении «формального образования» современного российского учителя сделать это совсем нетрудно, поскольку педагогические вузы и ссузы, образовательные организации по профессиональной подготовке и переподготовке педагогических кадров обладают фиксированным местоположением и образуют четкую систему координат. В то же время, конкретизация образования педагога до подготовки сельского учителя на этом уровне практически невозможна, прежде всего из-за отсутствия социального института, который обеспечивал бы «разработку содержания сельского образования, координацию и мультиплицирование продуктивных практик, разностороннюю поддержку развития сельских учителей и образовательных институтов в сельских территориях» [Там же].

Особенно ярко эта тенденция проявляется отношении сельской малокомплектной школы, как наиболее малочисленной и труднодоступной образовательной организа-

ции. Абсолютное большинство учителей, приезжающих или переехавших в малозаселенную сельскую местность из больших сел и городов, отмечают, что не были знакомы или были знакомы недостаточно с такими педагогическими феноменами, как «малокомплектная школа», «класс-комплект», «разновозрастное обучение» и др. И даже для учителей – уроженцев села переход от методики обучения и воспитания, ориентированной на «одноклассную» школу, преимущественно изучаемой в педагогических институтах и колледжах, к разновозрастному образованию обычно сопряжен с серьезным личностно-профессиональным кризисом.

Неформальное образование обладает большей степенью релевантности в отношении сельского учительства. Именно этот тип образования обладает наибольшим потенциалом для профессиональной подготовки и научно-методической поддержки учителей сельских и особенно сельских малокомплектных школ. Неповторимость природных, экономических, социальных условий, в которых находятся эти образовательные организации требует вариативности педагогического образования учителя. Неформальное образование ориентируется на обеспечение конкретных запросов сельского учительства и может быть представлено многообразием видов и форм: «короткими программами, семинарами, конференциями, конгрессами, тренингами, лекциями, круглыми столами, мастер-классами, решением кейсов, методическими сессиями, образовательными проектами и т.д.». Частично, неформальное образование совпадает с формальным на карте А.М. Цирульникова, а частично расходится.

Другую картину обнаруживает неформальное образование сельского учителя. Под неформальным образованием в современной научной литературе понимается «спонтанное» образование или «образование из жизни». Оно реализуется в собственной активности человека, в его со-бытии, сопричастности с друзьями, семьей, коллегами, учениками и др. Факторами неформального образования может выступить вовремя прочитанная книга, услышанная в детстве мелодия, воспоминание, незабываемый ландшафт, человек или люди, встреченные в жизни, событие, определившее судьбу и пр. Оно представляет, в сущности, воспроизводство культуры и ее дальнейшее развитие. Педагогический смысл неформального образования учителя раскрывается в позиции Б.Д. Эльконина, полагавшего, что «пространство совместной работы взрослых и детей должно быть выстроено так, чтобы взрослый оказался как бы между своей собственной культуро-образовательной работой и культурообразовательной работой детей с ним» [7, с. 9].

Таким образом, три типа образования по-разному раскрываются в профессиональной подготовке и развитии сельского учителя: формальное образование обеспечивает общепедагогическое содержание, но, в силу своей институциональной природы не может в полной мере учесть уникальность его культуро-образовательного контекста; неформальное открывает возможности для адресной научно-методической поддержки, а неформальное задает основу для формирования личностных смыслов и ценностных ориентиров педагогической деятельности.

Формальное, неформальное и неформальное образование учителя рассматриваются нами не как независимые или альтернативные пути профессионального роста учителя, а как взаимодополняющие составляющие его непрерывного профессионального саморазвития. По мысли В.А. Сластенина, профессиональное саморазвитие учителя представляет «процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека». При этом внешняя подготовка, представленная *формальным и, отчасти, неформальным образованием* задает содержание, формы, схемы профессиональной рефлексии, а внутреннее движение, *конструируемое на основе неформального образования*, обеспечивает энергию, реализацию, личностный смысл этого процесса, превращая внешние требования во внутренние потребности.

В то же время, объективные различия городской и сельской школы, констатируемые в исследованиях Л.В. Байбородовой, М.П. Гурьяновой, З.Б. Ефловой, П.П. Пив-

ненко и др. проявляют себя и в вопросе профессионального саморазвития педагога. Так, если городской учитель в своей профессиональной деятельности и развитии может в значительной степени опереться на формальный каркас – развитую инфраструктуру повышения квалификации, методические объединения, доступ к научно-методическим центрам, широкий круг профессионального общения, то сельский учитель во многом лишен такой опоры. В условиях профессиональной изоляции, удаленности от научно-методических центров поддержки и отсутствия внутришкольных предметных методических объединений распределение формального, неформального, информального образования сельского учителя смещается в сторону последнего. Информальное образование компенсирует дефицит институциональных форм профессионального развития, становясь тем внутренним механизмом, который позволяет педагогу не просто адаптироваться к обстоятельствам, но преобразовывать их в ресурсы собственного роста.

В этом контексте профессиональное саморазвитие учителя сельской малокомплектной школы предстает как сознательный, целенаправленный процесс качественного самоизменения педагога, разворачивающийся в неразрывном единстве с преобразованием особенностей социокультурной среды села в культурно-образовательные возможности и обеспечивающий становление субъектности обоих участников образовательного процесса: учителя и ученика.

Культурно-образовательная возможность представляет собой узловое понятие, соединяющее профессиональное саморазвитие сельского учителя с преобразованием социокультурной среды села. В отличие от широко распространенного в педагогическом дискурсе понятия «образовательный ресурс», которое часто понимается инструментально – как нечто данное, существующее независимо от субъекта и подлежащее лишь использованию, – культурно-образовательная возможность имеет иную природу. Она не дана учителю изначально, а открывается ему в процессе рефлексивного осмысления окружающей действительности, в акте понимания и приятия повседневной жизни села. Культурно-образовательная возможность рождается на пересечении личного интереса педагога, его профессиональной рефлексии и уникальных обстоятельств сельской жизни – природных, исторических, социальных, культурных. Обретение способности видеть и создавать такие возможности знаменует переход педагога от позиции стороннего наблюдателя, фиксирующего лишь внешние атрибуты сельской жизни («взгляд туриста»), к позиции преобразователя, для которого каждый элемент окружающей среды становится потенциальным источником профессионального и личностного роста.

Список литературы

1. Всемирный форум по образованию Дакар, Сенегал 26–28 апреля 2000 г. Дакарские рамки действий Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств. Приняты Всемирным форумом по образованию Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unesco.org/new/en/education/worldwide/> (дата обращения: 12.05.2026).
2. Инчхонская декларация. Образование –2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на всю жизнь // Этнодиалоги. 2015. №2(49). С. 8–20.
3. Маркс К., Энгельс Ф. Капитал. Т. 1–3, т. 23–25. М., 1954.
4. Переосмыслим наше будущее: новый общественный договор в области образования к: резюме глобального доклада. Международная комиссия по перспективам образования. ЮНЕСКО. Париж, 2021.
5. Покровский Н.Е., Макшанчикова А.Ю., Никишин Е.А. Обратная миграция в условиях пандемического кризиса: внегородские пространства России как ресурс адаптации // Социологические исследования. 2020. №12. С. 54–64.
6. Цирульников А.М. Социокультурный подход к развитию образования в сельских территориях // Педагогика сельской школы. 2022. №2(12). С. 5–32.

7. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. №3-4. С. 7–13.
8. De Luca C., Tondelli S., Åberg H.E. (). The Covid-19 pandemic effects in rural areas. Tema // Journal of Land Use, Mobility and Environment, Special Issue Covid-19 vs City-20, 2020. P. 119–132.
9. Urry J. The tourist gaze. London, 2002.

* * *

1. Vsemirnyj forum po obrazovaniju Dakar, Senegal 26–28 aprelya 2000 g. Dakarskie ramki dejstvij Obrazovanie dlya vseh: vypolnenie nashih kollektivnyh obyazatel'stv. Prinyaty Vsemirnym forumom po obrazovaniju Dakar, Senegal, 26–28 aprelya 2000 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.unesco.org/new/en/education/worldwide/> (data obrashcheniya: 12.05.2026).
2. Inchkhonskaya deklaraciya. Obrazovanie –2030: obespechenie vseobshchego inklyuzivnogo i spravedlivogo kachestvennogo obrazovaniya i obucheniya na vsyu zhizn' // Etnodialogi. 2015. №2(49). S. 8–20.
3. Marks K., Engel's F. Kapital. T. 1–3, t. 23–25. M., 1954.
4. Pereosmyslim nashe budushchee: novyj obshchestvennyj dogovor v oblasti obrazovaniya k: rezyume global'nogo doklada. Mezhdunarodnaya komissiya po perspektivam obrazovaniya. YuNESKO. Parizh, 2021.
5. Pokrovskij N.E., Makshanchikova A.Yu., Nikishin E.A. Obratnaya migraciya v usloviyah pandemicheskogo krizisa: vnegorodskie prostranstva Rossii kak resurs adaptacii // Sociologicheskie issledovaniya. 2020. №12. S. 54–64.
6. Cirul'nikov A.M. Sociokul'turnyj podhod k razvitiyu obrazovaniya v sel'skih territoriyah // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2022. №2(12). S. 5–32.
7. El'konin B.D. Krizis detstva i osnovaniya proektirovaniya form detskogo razvitiya // Voprosy psihologii. 1992. №3-4. S. 7–13.



Formal, non-formal and informal education as the components of system of continuous professional self-development of rural teacher

The problem of continuous professional self-development of rural teachers in the context of transformation of education in the XXIth century is analyzed. On the basis of analysis of international documents and critical comprehension of the concept “The tourist gaze” (John Urry) it is shown that the significant part of pedagogical discourse ignores the uniqueness of rural educational context.

Relying on the ideas of A.M. Tsirylnikov, the formal, non-formal and informal education as the complementary components of professional self-development of teachers are considered.

There is described the key concept of “cultural and educational opportunity”, allowing to unite the professional teacher's growth with the transformation of sociocultural environment of the rural areas. It is concluded that the original self-development of rural teachers is possible in the process of overcoming “the tourist's gaze” and acquiring the ability to see the educational resource in the environment.

Keywords: *rural teacher, professional self-development, formal education, non-formal education, informal education, cultural and educational opportunities, tourist's gaze, sociocultural approach.*

(Статья поступила в редакцию 20.06.2026)

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

О.А. ДМИТРИЕВА
Волгоград

ИНТЕГРАЦИЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА УРОВНЕ МАГИСТРАТУРЫ

Представлена методическая модель интеграции генеративного ИИ в обучение русскому языку как иностранному на уровне магистратуры, разработанная в рамках проекта «ИИ в аудитории». Апробация на выборке из 36 магистрантов уровня В2 показала положительную динамику по критериям связности текста, культурной адекватности, верификации фактов и межкультурной рефлексии. Модель «цифрового стажера» обеспечивает воспроизводимость результатов и может быть использована в подготовке преподавателей РКИ.



Ключевые слова: русский язык как иностранный, магистратура, генеративный искусственный интеллект, проект «ИИ в аудитории», критериальные рубрики, промпт-инжиниринг.

Формирование цифрового образовательного пространства в российских вузах сопровождается изменением характера учебной деятельности иностранных магистрантов. Социальный запрос заключается в подготовке специалистов, способных использовать русский язык в профессиональной и исследовательской коммуникации, одновременно владея инструментами цифровой грамотности. Практика преподавания РКИ фиксирует разрыв: обучающиеся активно применяют нейросети при подготовке эссе, аналитических обзоров и презентаций, тогда как методическое сопровождение этого процесса часто сводится к рекомендациям общего характера или прямым ограничениям. В теоретическом плане проблема интеграции генеративного ИИ в методику преподавания иностранных языков исследуется преимущественно в контексте автоматизации проверки или коммуникативного тренажа. Недостаточно разработаны модели, описывающие условия, при которых технологическая поддержка не снижает когнитивную нагрузку и не размывает академическую ответственность участников образовательного процесса, а обеспечивает переход от репродуктивных операций к осознанному управлению учебной деятельностью, включающему постановку задач, верификацию результатов и рефлексивный контроль.

Этот практический разрыв определяет формулировку гипотезы исследования: интеграция ИИ по модели «цифрового стажера» с обязательным обучением структурированию запросов и верификации контента повысит продуктивные языковые компетенции и регулятивные навыки иностранных магистрантов без снижения их академической самостоятельности.

Исходя из сформулированной гипотезы, цель статьи состоит в следующем: представить теоретическое обоснование и результаты эмпирической апробации авторской методической модели интеграции генеративного ИИ в обучение РКИ на уровне магистратуры.

Для достижения указанной цели сначала рассмотрим теоретические подходы к использованию генеративного ИИ в языковом образовании, затем опишем структуру авторской модели и результаты ее апробации. Анализ современных исследований в области цифровой педагогики и методики РКИ позволяет выделить три устойчивых подхода к применению генеративных моделей в языковом образовании.

Инструментальный подход рассматривает ИИ как средство оптимизации рутинных операций: генерации тестовых заданий, проверки грамматических конструкций, создания адаптивных текстов. Данный вектор развивается в работах, посвященных цифровизации методической системы обучения иностранным языкам [1; 6]. Преимущество подхода заключается в экономии педагогического времени и возможности быстрой персонализации заданий. Однако исследователи отмечают методический риск: смещение фокуса с аналитической работы на репродуктивное потребление готовых материалов, что может снизить самостоятельную когнитивную нагрузку обучающихся. Как показывает масштабное исследование П.В. Сыроева (2023), охватившее 1211 студентов из 38 вузов, около 50–60% обучающихся используют ИИ для решения учебных задач, однако системные представления о его дидактическом потенциале отсутствуют у 40% респондентов, что подтверждает необходимость методического сопровождения [6].

Коммуникативный подход акцентирует внимание на потенциале нейросетей как партнеров в диалогической практике, способных моделировать ситуативное общение и снижать языковой барьер на начальных этапах формирования коммуникативной компетенции. Данный вектор находит отражение в исследованиях, посвященных применению чат-ботов и виртуальных собеседников в обучении иностранным языкам [8; 9]. Преимущество – повышение беглости устной речи и снижение тревожности. Риск заключается в воспроизведении культурно-стилистических паттернов, заложенных в обучающих данных моделей, что особенно критично при работе с межкультурной компетенцией магистрантов [10].

Этико-рефлексивный подход концентрируется на формировании цифровой грамотности, академической честности и критическом осмыслении сгенерированного контента. В международных и российских рекомендациях подчеркивается необходимость разработки протоколов верификации ИИ-материалов и сохранения академической автономии обучающихся [4; 5]. Преимущество – развитие навыков саморегуляции и исследовательской рефлексии. Недостаток, фиксируемый в методической литературе, заключается в том, что рекомендации часто остаются на уровне деклараций без алгоритмизации для реальной учебной аудитории [2].

Особую ценность для нашего исследования представляет работа А.А. Коновалова, С.С. Арбузова и О.Н. Грибана, в которой на основе синтеза конструкционистского и деятельностного подходов сформулированы принципы педагогической работы с генеративным ИИ: инструментальности, педагогической экспертизы, целенаправленного конструирования и профессиональной интериоризации [Там же]. Авторы выделяют шесть ключевых направлений применения ИИ педагогом, среди которых – подготовка учебно-методических материалов, персонализация обучения, проверка работ обучающихся и профессиональное саморазвитие. Данные положения коррелируют с позицией Министерства просвещения РФ, согласно которой «важно понимать, как искусственный интеллект может эффективно применяться в образовании» при сохранении ведущей роли педагога в проектировании образовательного процесса [3].

Сопоставление этих подходов показывает, что каждый из них продуктивен лишь в отдельности, тогда как в реальной магистерской подготовке требуется их интеграция. Каждый из подходов фиксирует отдельный аспект проблемы, однако в изоляции не обеспечивает методической устойчивости при работе с магистрантами, чья языковая подготовка неразрывно связана с исследовательской и профессионально-коммуникативной деятельностью. Как отмечают исследователи цифровой педагогики, фрагментарное внедрение технологий без системного методического сопровождения ведет либо к снижению академической самостоятельности, либо к формальному соблюдению этических норм без практической отработки навыков верификации [4; 7].

Авторская позиция заключается в необходимости интеграции указанных векторов в единую методическую систему, где ИИ позиционируется как «цифровой стажер», вы-

полняющий операции, не требующие глубокой культурной интерпретации, под контролем преподавателя. Ключевыми условиями эффективности модели выступают: структурированный промпт-инжиниринг, обязательная верификация контента и четкое разграничение зон ответственности между студентом, преподавателем и технологией.

Выбор модели «цифрового стажера» обусловлен тем, что она позволяет избежать двух крайностей в использовании генеративного ИИ в обучении РКИ: полной подмены учебной деятельности технологией и чисто вспомогательного, эпизодического применения ИИ без встроенной методической логики. В этом отношении позиция авторов согласуется с выводами о том, что искусственный интеллект в образовании должен выступать как средство поддержки педагогического процесса, а не как его замена [8], а также с рекомендациями UNESCO, подчеркивающими значимость прозрачности, контроля и ответственности при применении ИИ в обучении [10].

В отличие от тьюторской модели, в которой ИИ начинает выполнять функции индивидуального наставника и тем самым частично размывает границы педагогической ответственности, модель «цифрового стажера» сохраняет за технологией строго ограниченную роль исполнителя вспомогательных операций. Это особенно важно в магистратуре, где обучение связано не только с языковой практикой, но и с формированием исследовательской позиции, академической автономии и способности к критической оценке информации. Данная установка соотносится с выводами П.В. Сысоева [6] о необходимости методического сопровождения использования ИИ в высшей школе и с принципами педагогической работы с генеративными моделями, сформулированными А.А. Коноваловым, С.С. Арбузовым и О.Н. Грибаном [2].

Ассистивная модель, ориентированная на точечную помощь в переводе, редактировании или генерации фрагментов текста, также оказывается недостаточной для условий магистерской подготовки. Она снижает трудоемкость отдельных операций, но не формирует у обучающегося целостного алгоритма взаимодействия с ИИ: постановки задачи, уточнения запроса, верификации результата и рефлексии над качеством сгенерированного продукта. Именно поэтому авторская модель не сводится к инструментальному использованию ИИ, а предполагает последовательное освоение студентом роли управляемого пользователя, способного не только получать результат, но и контролировать его качество.

Смешанная модель, предполагающая чередование ручных и автоматизированных действий, обладает определенным дидактическим потенциалом, однако сама по себе не задает четких границ между зонами ответственности студента, преподавателя и технологии. В результате обучение может приобретать фрагментарный характер: ИИ используется ситуативно, без устойчивого алгоритма и без закрепления навыков промпт-инжиниринга и фактчекинга. Напротив, модель «цифрового стажера» задает нормативную рамку, в которой генеративный ИИ выступает не как соавтор и не как наставник, а как подчиненный участник учебного процесса, выполняющий задания по заранее определенным правилам и под обязательным педагогическим контролем.

Наконец, подход педагогической опоры (скаффолдинг), основанный на поэтапной поддержке обучающегося, является методически близким к авторской позиции, однако в чистом виде он не отражает специфики взаимодействия с генеративным ИИ [11]. В рамках настоящего исследования ИИ используется не только как источник временной поддержки, но и как объект обучения: магистрант должен освоить способы формулирования запросов, ограничения генерации и проверки результата, поэтому модель «цифрового стажера» точнее передает идею управляемой технологической помощи, где поддержка не заменяет деятельность студента, а структурирует ее и постепенно переводит в режим осознанного самостоятельного действия.

Таким образом, модель «цифрового стажера» была выбрана не как метафорическое обозначение, а как концептуально оправданный формат интеграции генеративного ИИ

в обучение РКИ на уровне магистратуры. Ее преимущество заключается в том, что она одновременно обеспечивает педагогическую управляемость, сохраняет академическую ответственность обучающегося и создает условия для формирования устойчивых навыков промпт-инжиниринга, верификации контента и межкультурной рефлексии.

Практическая реализация данной позиции была осуществлена в рамках проекта «ИИ в аудитории». Эмпирическая база исследования сформирована в ходе реализации авторского проекта «ИИ в аудитории» (Институт международного образования ВГСПУ, 2025–2026 гг.). Проект выстроен как последовательная методическая система, включающая три этапа, направленных на разработку и адаптацию методических материалов.

Первый этап (диагностико-мотивационный; март-апрель 2025 г.) реализован в формате «Турнира по искусственному интеллекту и нейросетям», приуроченного ко Дню Рунета. Целью турнира стало выявление стихийных практик использования ИИ иностранными студентами, оценка исходного уровня цифровой грамотности и формирование мотивации к осознанному применению технологий. Участникам предлагались задания на генерацию учебных текстов по РКИ, создание визуального контента для иллюстрации культурных понятий и сравнительный анализ качества генерации различных нейросетевых моделей. Студенты демонстрировали навыки работы с платформами DeepSeek, GigaChat, Qwen, Шедевр. Проект получил высокую оценку на всероссийском уровне и был отмечен дипломом премии RuCode в номинации «ИИ-инноватор» (фестиваль проводится при поддержке гранта Минобрнауки России). Результаты турнира позволили зафиксировать первоначальный уровень цифровых компетенций и выявить типичные ошибки в формулировке запросов.

Второй этап (этап разработки и адаптации методических материалов; ноябрь 2025 г. – март 2026 г.) реализован в виде программы повышения квалификации «Нейросети в гуманитарном образовании: русский язык как иностранный и литература». В курсе приняли участие более 100 зарубежных преподавателей из Китая, Азербайджана, Узбекистана, Армении, Молдовы, Таджикистана. Содержание программы включало обучение промпт-инжинирингу, генерацию адаптивных материалов под уровни A1–B1, освоение алгоритмов верификации ИИ-контента и разработку этических протоколов для работы в смешанных группах. Программа была апробирована на преподавателях, после чего ее методические модули адаптированы для внедрения в учебный процесс магистратуры ВГСПУ.

Третий этап (этап институционализации; апрель 2026 г.) реализован в формате второго фестиваля «ИИ в аудитории». Программа фестиваля содержала стратегическую сессию «Преподаватель против ИИ», посвященную разграничению зон ответственности; практикум для студентов «От запроса к результату», в рамках которого отрабатывался конструктор эффективного промпта; блок по работе с «галлюцинациями» нейросетей «Суд над ИИ»; итоговый круглый стол. По результатам фестиваля сформирован этический кодекс использования ИИ на кафедре РКИ и утверждена дорожная карта дальнейшего внедрения технологий в учебный процесс.

После разработки и адаптации методических материалов модель была апробирована на целевой выборке магистрантов. Непосредственная апробация проводилась на выборке из 36 иностранных магистрантов уровня B2, обучающихся по программам «Русский язык как иностранный» и «Иностранные языки и межкультурная коммуникация в сфере бизнеса и менеджмента» (Китай – 29 чел., Туркменистан – 2 чел., Узбекистан – 3 чел., Азербайджан – 1 чел., Гана – 1 чел.). Средний возраст – 23,4 года. Предшествующий опыт работы с ИИ: 68% студентов использовали нейросети для перевода или генерации черновиков, но не проходили системного обучения промпт-инжинирингу.

Для оценки динамики компетенций использовался комплекс критериальных рубрик, адаптированных к уровню B2 и профессиональным задачам магистратуры. Каждая из четырех шкал оценивалась по 10-балльной системе с четкими дескрипторами, что обеспечивало объективность и воспроизводимость экспертизы. Диапазон 0–3 баллов фиксировал

низкий уровень сформированности навыка, 4–6 баллов – средний (требующий частичной методической поддержки), 7–10 баллов – высокий (устойчивое владение компетенцией).

Критерий «Связность и логика текста» предполагал оценку структурной целостности и аргументативной последовательности. На низком уровне текст фрагментарен, тезис отсутствует или противоречит содержанию, логические связи нарушены. Средний уровень характеризуется наличием общей структуры с отдельными нарушениями последовательности, неполной аргументацией и использованием базовых связок. Высокий уровень демонстрирует четкую композицию, ясный тезис, последовательную аргументацию с применением разнообразных логических средств и вывод, содержащий обоснованную авторскую позицию.

Критерий «Культурная и стилистическая адекватность» оценивал соответствие лексики теме и уровню владения языком, уместность культурных отсылок и выдержанность жанрового стиля. Низкий уровень фиксировался при лексических неточностях, наличии культурных стереотипов и нарушении стилистических норм. Средний уровень допускал отдельные отклонения при общей уместности лексики и поверхностных культурных отсылках. Высокий уровень предполагал точную и разнообразную лексику, релевантные культурные контексты и стиль, строго соответствующий жанру задания.

Критерий «Способность к верификации фактов» отражал умение критически оценивать сгенерированный контент. На низком уровне факты принимались без проверки, «галлюцинации» нейросетей не распознавались, материал воспроизводился некритично. Средний уровень характеризовался попытками проверки отдельных фактов, неполной верификацией источников и распознаванием лишь очевидных ошибок. Высокий уровень подтверждал системную работу с независимыми академическими источниками, фиксацию расхождений в данных и четкое указание доли технологической поддержки в работе.

Критерий «Глубина межкультурной рефлексии» оценивал способность анализировать культурные различия и интегрировать личный опыт в академическую аргументацию. Низкий уровень отличался декларативностью текста, отсутствием анализа и неинтегрированным личным опытом. Средний уровень предполагал упоминание культурных различий без глубокого анализа и выводы, не содержащие авторской рефлексии. Высокий уровень характеризовался анализом различий на уровне ценностей и коммуникативных стратегий, органичной интеграцией личного опыта в аргументацию и выводами, содержащими практические рекомендации для межкультурного взаимодействия.

Оценку проводили два независимых эксперта-методиста с опытом работы в РКИ не менее 15 лет. Перед началом работы эксперты прошли калибровку на 10 тренировочных работах. Согласованность оценок составила $\kappa = 0,82$ по Коэну, что соответствует высокому уровню межэкспертного согласия. При расхождении оценок более чем на 2 балла по любому критерию проводилось согласовательное обсуждение до достижения консенсуса. Все работы анонимизировались.

В учебный процесс внедрены три ключевых методических разработки, созданных в рамках проекта «ИИ в аудитории»: 1) Конструктор промпта – схема структурирования запроса: Роль → Задача → Контекст → Ограничения → Формат; 2) Этический чек-лист верификации – 4 обязательных пункта: проверка фактов по независимым источникам, объяснение природы «галлюцинаций», фиксация доли ИИ-поддержки в работе, сохранение финального слова за преподавателем; 3) Банк адаптивных заданий для уровня В2: аналитическое письмо, устный доклад, межкультурный кейс, рефлексивный отчет.

Исследование проводилось в три этапа: входная оценка по критериальным рубрикам (сентябрь 2025 г.); формирующий этап с обучением промпт-инжинирингу (4 академических часа) и регулярным применением чек-листа (октябрь 2025 г. – март 2026 г.); итоговая оценка и анализ рефлексивных отчетов (апрель 2026 г.).

Апробация модели позволила зафиксировать устойчивые тенденции в изменении характера учебной деятельности магистрантов. Результаты экспертной оценки продемонстрировали положительную динамику по всем шкалам.

По критерию «Связность и логика текста» средний балл увеличился с 6,1 ($\sigma = 1,3$) на входном срезе до 8,4 ($\sigma = 0,9$) на выходном, что составляет прирост 37,7%. По критерию «Культурная и стилистическая адекватность» показатели выросли с 5,8 ($\sigma = 1,5$) до 8,1 ($\sigma = 1,0$), прирост составил 39,7%. Наиболее значимая динамика зафиксирована по критерию «Способность к верификации фактов»: средний балл увеличился с 4,2 ($\sigma = 1,8$) до 8,7 ($\sigma = 0,8$), что соответствует приросту 107,1%. По критерию «Глубина межкультурной рефлексии» показатели изменились с 5,9 ($\sigma = 1,4$) до 8,3 ($\sigma = 1,1$), прирост составил 40,7%. Количественная динамика подтверждается и качественным анализом учебных продуктов. Экспертная оценка проводилась двумя методистами, согласованность оценок $\kappa = 0,82$.

Анализ учебных продуктов показал качественный сдвиг в характере выполнения заданий. На входном этапе типичной была формулировка запросов общего характера: *«Напиши эссе о цифровизации образования»*. Результат: шаблонный текст с общими фразами, отсутствием авторской позиции и культурной специфики. После обучения промпт-инжинирингу студенты формулировали запросы по схеме «Роль → Задача → Контекст → Ограничения → Формат».

В качестве иллюстрации трансформации учебного продукта приведем анонимизированный фрагмент. На входном этапе студент сформулировал запрос: *«Что такое цифровизация в образовании?»*. Полученный от ИИ текст был грамматически корректен, но содержал общие формулировки, отсутствовал культурный контекст и авторская позиция. Студент скопировал ответ без адаптации: *«Цифровизация образования – это процесс внедрения цифровых технологий в учебный процесс. Это позволяет использовать онлайн-ресурсы, электронные учебники и дистанционные платформы. Цифровизация повышает доступность образования и дает новые возможности для обучения»*. Текст грамматически корректен, но носит декларативный характер, отсутствуют примеры из личного опыта, культурная специфика и критическая рефлексия. Оценка: 4–5 баллов по шкалам связности и культурной адекватности.

На выходном этапе после обучения промпт-инжинирингу тот же студент использовал запрос: *«Ты – магистрант из Туркменистана. Напиши эссе уровня B2 о цифровизации образования. Приведи 3 аргумента, один пример из опыта своей страны, избегай клише. Объем: 250 слов»*. Результат был адаптирован с добавлением личного опыта и верификации: *«Цифровизация образования меняет не только способы передачи знаний, но и саму логику учебного процесса. На мой взгляд, этот переход имеет три ключевых преимущества. Во-первых, цифровые платформы позволяют адаптировать учебные материалы под индивидуальный темп усвоения, что особенно значимо для магистрантов, совмещающих учебу с научной работой. Во-вторых, интеграция электронных библиотек и открытых курсов снижает зависимость от печатных пособий, содержание которых часто отстает от современных научных дискуссий. В-третьих, работа с цифровыми инструментами формирует навыки самостоятельного поиска, структурирования и критической оценки информации, что составляет основу исследовательской деятельности и помогает избегать поверхностного заимствования готовых решений. В Туркменистане внедрение цифровых технологий имеет свою специфику. Например, ...»* Текст демонстрирует четкую структуру, аргументацию с опорой на личный опыт, способность к критической верификации ИИ-контента и межкультурную рефлексия. Оценка: 8–10 баллов по всем шкалам.

Внедрение этического чек-листа верификации существенно снизило долю некритичного принятия сгенерированных фактов. До применения протокола 41% магистрантов не проводили перекрестную проверку данных. После систематического использования чек-листа показатель сократился до 9%. Обучающиеся освоили алгоритм сопоставления ИИ-контента с академическими источниками, что сформировало устойчивый навык регулятивного контроля.

Методическое обоснование модели заключается в изменении распределения педагогических функций. Автоматизация операций, не требующих культурной интерпретации, высвободила часть рабочего времени преподавателя, которое было перераспределено на индивидуальную работу над межкультурной рефлексией и научно-исследовательскими проектами магистрантов. ИИ выступает в роли инструмента поддержки, а не автора содержания. Преподаватель сохраняет контроль за смысловой точностью, культурной адекватностью и академической честностью, а обучающийся развивает навыки планирования, верификации и аргументации. Модель не заменяет традиционные методы, а интегрирует их в цифровую среду, обеспечивая преемственность между технологической эффективностью и педагогической ответственностью.

Полученные данные подтверждают гипотезу исследования: интеграция ИИ по модели «цифрового стажера» с обязательным обучением структурированию запросов и верификации контента способствует росту продуктивных языковых компетенций и регулятивных навыков. Модель «цифрового стажера» решает ключевую дилемму: как совместить технологическую эффективность с сохранением академической ответственности. В отличие от рекомендаций общего характера, предложенная система включает конкретные алгоритмы (конструктор промпта, чек-лист, рубрики), что обеспечивает воспроизводимость в других вузах.

Таким образом, результаты исследования подтверждают целесообразность предложенной модели и позволяют сформулировать практические рекомендации для ее дальнейшего внедрения. В результате исследования разработана и эмпирически апробирована методическая модель интеграции генеративного ИИ в обучение русскому языку как иностранному на уровне магистратуры. Ключевыми элементами модели выступают конструктор промптов, этический чек-лист верификации и распределение педагогических функций по принципу «цифрового стажера». Экспертная оценка учебных продуктов ($\kappa = 0,82$) подтвердила устойчивую положительную динамику по всем шкалам критериальных рубрик: работы обучающихся трансформировались от шаблонных формулировок к структурированным текстам, содержащим верифицированные факты и выраженную авторскую позицию. Эффективность предложенного подхода определяется способностью магистрантов аргументированно отклонять некорректные ИИ-генерации, глубиной межкультурной рефлексии в учебных продуктах и прозрачностью указания доли технологической поддержки. Для практического внедрения модели рекомендуется выделять 4–6 академических часов на обучение промпт-инжинирингу, систематически использовать чек-лист верификации при оценке письменных работ, а также формировать межвузовские рабочие группы для обмена методическими кейсами.

Список литературы

1. Дмитриева О.А., Кондаурова Т.И., Фетисова Н.Е. Особенности обучения иностранных студентов в условиях цифровой образовательной среды вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2024. №3. С. 45–52.
2. Коновалов А.А., Арбузов С.С., Грибан О.Н. Искусственный интеллект в образовательной деятельности: направления и перспективы использования // Педагогическое образование в России. 2026. №2. С. 30–42.
3. Министерство просвещения Российской Федерации. Сергей Кравцов: важно понимать, как искусственный интеллект может эффективно применяться в образовании. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/11196/sergey-kravcov-vazhno-ponimat-kak-iskusstvennyy-intellekt-mozhet-effektivno-primenyatsya-v-obrazovanii/> (дата обращения: 08.07.2026).
4. Письмо Министерства науки и высшего образования России от 14.06.2023 г. №МН-5/179660 «Системы искусственного интеллекта». [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/news/view/7317?ysclid=mtftxe64da16768947> (дата обращения: 08.07.2026).
5. Полехина Н.В., Савченко Т.Н. Цифровая этика в методике преподавания РКИ: от теории к практике // Мир русского слова. 2024. №2. С. 41–49.

6. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. №10. С. 9–33.
7. Туарменский А.В., Косенко Д.А. К вопросу о применении чат-ботов в обучении иностранным языкам // Молодежь и системная модернизация страны: сборник научных статей VII Международной научной конференции студентов и молодых ученых: в 5 т. Т. 3. Курск, 2022. С. 212–215.
8. Holmes W., Porayska-Pomsta K. The Ethics of Artificial Intelligence in Education: Practices, Challenges, and Debates. London, 2022.
9. Kohnke L. AI in the Language Classroom: Practical Applications and Ethical Considerations // ELT Journal. 2023. Vol. 77. №3. P. 245–256.
10. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence [Electronic resource]. Paris, 2022. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137> (date of request: 08.07.2026).
11. Wood D., Bruner J.S., Ross G. The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17. №2. P. 89–100.

* * *

1. Dmitrieva O.A., Kondaurova T.I., Fetisova N.E. Osobennosti obucheniya inostrannykh studentov v usloviyakh cifrovoj obrazovatel'noj sredy vuza // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2024. №3. S. 45–52.
2. Kononov A.A., Arbuzov S.S., Griban O.N. Iskusstvennyj intellekt v obrazovatel'noj deyatel'nosti: napravleniya i perspektivy ispol'zovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2026. №2. S. 30–42.
3. Ministerstvo prosveshcheniya Rossijskoj Federacii. Sergej Kravcov: vazhno ponimat', kak iskusstvennyj intellekt mozhet effektivno primenyat'sya v obrazovanii. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/press/11196/sergey-kravcov-vazhno-ponimat-kak-iskusstvennyy-intellekt-mozhet-effektivno-primenyatsya-v-obrazovanii/> (data obrashcheniya: 08.07.2026).
4. Pis'mo Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossii ot 14.06.2023 g. №MN-5/179660 «Sistemy iskusstvennogo intellekta». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/news/view/7317?ysclid=mtftxc64da16768947> (data obrashcheniya: 08.07.2026).
5. Polekhina N.V., Savchenko T.N. Cifrovaya etika v metodike prepodavaniya RKI: ot teorii k praktike // Mir russkogo slova. 2024. №2. S. 41–49.
6. Sysoev P.V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: osvedomlyonnost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavatelyami vysshej shkoly tekhnologij iskusstvennogo intellekta v professional'noj deyatel'nosti // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2023. T. 32. №10. S. 9–33.
7. Tuarmenskij A.V., Kosenko D.A. K voprosu o primenении chat-botov v obuchenii inostrannym yazykam // Molodezh' i sistemnaya modernizaciya strany: sbornik nauchnykh statej VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii studentov i molodyh uchenyh: v 5 t. T. 3. Kursk, 2022. S. 212–215.



Integration of generative artificial intelligence in teaching the Russian language as a foreign language at the level of the Master's degree programme

The methodological model of integration of generative artificial intelligence in teaching the Russian language as a foreign language at the level of the Master's degree programme, developed in the context of the project "AI in the classroom", is presented. The pilot testing on the sample of 36 Master's students (level B2) demonstrated the positive dynamics according to the criteria of text coherence, cultural adequateness, verification of facts and intercultural reflection. The digital internship model provides the repeatability of the results and can be used in the process of training of teachers of the Russian language as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, Master's degree programme, generative artificial intelligence, project "AI in the classroom", criterial sections, prompt engineering.

(Статья поступила в редакцию 13.07.2026)

ЯН КЭ,
Н.Н. РОГОЗНАЯ
Москва

КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕРЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анализируется формирование интерязыка китайских студентов при изучении русского языка как иностранного. Выявляются лингвистические и психолингвистические факторы его развития, типичные проявления интерференции и основные трудности усвоения. Предлагается методическая стратегия управления интерязыком, направленная на повышение эффективности обучения русскому языку в китайской аудитории.



Ключевые слова: *интерязык, интерференция, китайские студенты, русский язык как иностранный, методика обучения.*

В последние десятилетия в условиях расширения российско-китайского образовательного, научного и профессионального сотрудничества возрастает общественный запрос на подготовку китайских специалистов, владеющих русским языком как средством академической, профессиональной и межкультурной коммуникации. Русский язык становится для данной категории обучающихся не только учебным предметом, но и инструментом получения образования, подготовки профессионального взаимодействия и участия в международных образовательных проектах.

Вместе с тем состояние практики преподавания русского языка китайским студентам показывает, что процесс овладения языком сопровождается рядом устойчивых трудностей. Даже при знании грамматических правил обучающиеся нередко испытывают затруднения при их использовании в реальной речевой деятельности. Наиболее часто это проявляется в области фонетики, лексической сочетаемости, предложно-падежной парадигмы, категории рода, вида глагола и реализации русской фразы. Данные ошибки не всегда являются случайными, они отражают особенности формирующейся промежуточной языковой системы обучающегося – интерязыка.

В современной теории овладения вторым языком подобная промежуточная система рассматривается в рамках концепции именно интерязыка. Интерязык понимается как динамическая система, возникающая в сознании изучающего иностранный язык и обладающая собственной структурой и закономерностями появления и развития. Однако применительно к обучению русскому языку китайских студентов данная проблема еще не получила достаточного системного методического осмысления, особенно с точки зрения управления развитием интерязыка в учебном процессе. В связи с этим актуальность исследования обусловлена необходимостью обращения от простого описания ошибок к анализу интерязыка как развивающейся системы, на которую можно целенаправленно воздействовать средствами методики преподавания РКИ.

Цель работы – выявить особенности формирования интерязыка китайских студентов при изучении русского языка и разработать методические рекомендации по управлению его развитием.

Теоретические основы исследования интерязыка в контексте обучения китайских учащихся РКИ

Проблема формирования промежуточной языковой системы (интерязыка) в процессе изучения иностранного языка получила широкое освещение в работах зарубежных и китайских исследователей. Интерес к этому явлению обусловлен необходимостью пони-

мания механизмов усвоения второго языка, особенностей формирования языковой компетенции и причин возникновения типичных ошибок в речи изучающих иностранный язык.

Теоретические основы концепции интерязыка были заложены американским лингвистом Л. Селинкером, который в 1972 году ввел термин «interlanguage» для обозначения промежуточной языковой системы, формирующейся у изучающих иностранный язык. Интерязык, согласно Селинкеру, представляет собой автономную систему с собственными правилами и закономерностями функционирования, формирующуюся на базе взаимодействия родного языка учащегося, изучаемого языка и индивидуальных стратегий усвоения материала [12]. При этом подчеркивается, что только небольшой процент учащихся достигает уровня координативного билингвизма, у большинства интерязык остается основной системой на длительный период обучения.

Селинкер выделил пять факторов, управляющих интерязыком. К ним относятся языковой перенос из родного языка, сверхгенерализация правил целевого языка, стратегия усвоения второго языка, стратегия коммуникации и перенос тренировки [5].

Особое значение в исследованиях интерязыка имеет проблема окаменения (fossilization). Под фоссиллизацией понимается и в том числе закрепление устойчивых языковых форм, имеющих отклонения от норм изучаемого языка, но продолжающих использоваться учащимися даже на высоких уровнях владения языком [10].

Параллельно с Селинкером близкие по содержанию идеи развивались в работах других исследователей. У. Немсер предложил понятие «аппроксимативная система» [11], подчеркивая, что язык учащегося представляет собой поступательное приближение к целевому языку. С.П. Кордер, развивая анализ ошибок, ввел представление об индивидуальной языковой системе обучающегося (идиосинкразическом диалекте) и показал, что ошибки отражают этапы формирования языковой компетенции [8]. Он также предложил рассматривать процесс усвоения как динамическую систему, проходящую ряд стадий.

В дальнейшем теория интерязыка получила развитие и углубление. К. Адджемиан сформулировал основные свойства интерязыка, включая системность, проницаемость, динамичность и подверженность фоссиллизации [6]. Э. Тэроун внесла вклад, предложив рассматривать интерязык как вариативную систему, изменяющуюся в зависимости от коммуникативной ситуации. В ее работах подчеркивается, что формы интерязыка зависят от уровня формальности, задач общения и степени контроля над речью, что позволяет говорить о его социолингвистической обусловленности [13].

Значительный вклад в систематизацию знаний о процессе усвоения второго языка внес Р. Эллис, который рассмотрел интерязык в контексте когнитивных и социальных факторов, определяющих его развитие [9]. Его работы способствовали формированию комплексного подхода к изучению данного явления. В свою очередь, Х.Д. Браун предлагает модель поэтапного развития интерязыка: этап с нерегулярными ошибками, нестабильный, системный и стабильный этапы [7].

Теория интерязыка получила распространение в Китае в начале 1980-х годов и была связана с внедрением идей Ларри Селинкера в практику анализа ошибок при изучении второго языка. Одним из первых исследователей, представивших данный подход, считается Лу Цзяньцзи, который в 1984 году проанализировал фонетические ошибки иностранных учащихся при изучении китайского языка и ввел в научный оборот ключевое понятие «интерязык». В дальнейшем значительный вклад в развитие теории внесли Люй Бисун, разработавший ее теоретические и методологические основы, и Сунь Дэ-кунь, систематизировавший направления исследований усвоения второго языка. Позднее Гао Лицунь и другие ученые начали применять корпусные методы для анализа системных ошибок в устной и письменной речи.

Исследования интерязыка в Китае развиваются по двум основным направлениям: в сфере преподавания китайского языка как иностранного, где анализируется интерязык

иностранных учащихся, и в области обучения иностранным языкам китайскими учащимися, где изучается формирование интерязыка в процессе усвоения других языков. В рамках второго направления наибольшее развитие получил китайско-английский интерязык. Ранние работы (Дай Вэйдун, Шу Динфан, Ян Ляньжуй и др.) были сосредоточены на теоретическом осмыслении феномена – определении его сущности, источников, механизмов формирования и ключевых характеристик, таких как вариативность и «окаменение». В дальнейшем исследования приобрели более эмпирический характер и стали опираться на анализ языковых данных.

В то же время китайско-русский интерязык остается значительно менее разработанным направлением. Среди исследователей данного направления можно выделить Фань Вэйцзе, рассматривающего особенности интерязыка между китайским и русским языками, Лю Маюань, анализирующую явление негативного переноса, Ван Пэна, изучающего феномен «окаменения» в условиях межъязыковой интерференции, а также Чжан Кайжана, исследующего формирование интерязыка в процессе обучения письменному переводу. В целом данное направление постепенно развивается и представляет значительный интерес для дальнейших исследований.

В российской лингвистике интерес к интерязыку сформировался несколько позже, активно развиваясь с начала XXI века. Первыми, кто начал использовать этот термин в русской лингводидактике были: В.А. Виноградов (2003), Н.Н. Рогозная (2002, 2003, 2012, 2022, 2023, 2026), С.В. Пилипчук (2005), Д.Э. Заманстанчук (2018), А.В. Багдужева (2022), они анализируют психолингвистические механизмы усвоения языка, влияние родного языка и роль интерференции. Значительный вклад внесли Н.Н. Рогозная, рассматривающая интерязык как динамическую систему, проходящую стадии адаптации, доминирования родного языка, декомпенсации, субординации и координации языковых систем [3, с. 104], и С.В. Пилипчук, проводивший экспериментальные исследования интерязыка у школьников, которые показали его психологическую функцию в процессе усвоения языка.

Особенности обучения русскому языку китайских учащихся изучаются в работах современных китайских исследователей, таких как Чжан Шоин, Чэнь Инин, Ван Лие, Чжэн Цяньминь, Ли Сюэ и других. Рассматриваются проблемы фонетической, лексической и грамматической интерференции. Особое внимание уделяется типологическим различиям: китайский язык аналитический, русский – флективный, что затрудняет освоение морфологии, системы падежей, категории рода и видовременной системы глагола, формируя специфику интерязыка китайских учащихся.

Современные исследования интерязыка учитывают влияние полиязычия, когда студенты изучают несколько языков одновременно, что приводит к многостороннему взаимодействию языковых систем и возможному усилению интерференции.

Несмотря на значительное количество исследований, проблема китайско-русского интерязыка как целостной и динамической системы остается мало изученной. Недостаточно исследованы механизмы взаимодействия нескольких языков и влияние третьего языка на формирование интерязыка. Особое значение имеет дальнейшее изучение полиязычия и разработка методических стратегий, направленных на управление развитием промежуточной языковой системы, что имеет практическую ценность для преподавания русского языка как иностранного и повышения эффективности обучения иностранных учащихся.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что в существующих исследованиях достаточно подробно описаны отдельные проявления фонетической, лексической и грамматической интерференции в речи китайских учащихся, изучающих русский язык. Однако недостаточно разработан вопрос о том, каким образом эти разноуровневые ошибки соотносятся между собой в рамках единой интерязыковой системы и какие методические приемы могут использоваться для целенаправленного управления ее развитием. Настоящая работа направлена на восполнение данного пробела: в ней

не только рассматривается китайско-русский интерязык как динамическая система, но и объясняется природа их появления, а также предлагаются методы их профилактики.

Лингвистические и психолингвистические факторы формирования интерязыка китайских студентов

Формирование интерязыка китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный, представляет собой многоуровневый процесс, охватывающий основные подсистемы языка – графическую, фонетическую, лексическую, грамматическую и прагматическую. Специфика интерязыковой системы, в первую очередь, обусловлена типологическими различиями между китайским и русским языками, что приводит к системному проявлению интерференции родного языка на различных уровнях языковой структуры.

На графическом уровне интерференция проявляется в переносе латинской графической системы, усвоенной при изучении английского языка, на письменную форму русского языка. Китайские студенты склонны замещать отдельные русские буквы их визуально сходными латинскими аналогами, например, «*m*» – «*t*», «*л*» – «*m*», «*в*» – «*b*», «*н*» – «*h*». Данный феномен носит системный характер и связан с когнитивным перенесением известных графических образцов на незнакомую письменную систему. Он сопровождается нарушением орфографических норм, затруднением различения заглавных и строчных букв, а также возможными искажениями словоформ. Такой вид интерференции отражает влияние изученного английского языка на формирование русской письменной компетенции и выступает дополнительным фактором в интерязыковой трансформации графического оформления высказываний.

На фонетическом уровне интерференция проявляется в переносе фонологических характеристик китайского языка. Китайский язык включает 4 тона, где изменение высоты тона выполняет смыслоразличительную функцию, тогда как в русском языке тон не обладает фонологической значимостью и используется преимущественно в интонационной организации высказывания. Это различие обуславливает перенос тональных моделей китайского языка в русскую речь студентов и приводит к нарушению ее ритмико-интонационной структуры. К числу наиболее характерных трудностей относятся редукция гласных, противопоставление звонких и глухих согласных, а также освоение русских интонационных конструкций [2]. В частности, китайские студенты склонны сохранять полное произношение безударных гласных и испытывают затруднения при реализации оглушения согласных в позиции конца слова, перед глухими согласными а также зафиксирована типичная ошибка, связанная с неразличением глухости / звонкости в абсолютно начале слова.

На лексическом уровне интерференция проявляется преимущественно в форме калькирования и нарушений лексической сочетаемости. Калькирование связано с переносом семантических моделей родного языка при недостаточном усвоении семантических границ русских лексем. В результате возникают буквальные переводы устойчивых сочетаний, например «*играть значение*» вместо нормативного «*играть роль*» или «*делать сон*» вместо «*видеть сон*» [4, с. 68]. Нарушения сочетаемости проявляются также при употреблении глаголов с близкой семантикой, но различными контекстами употребления. Особенно сложными для китайских студентов оказываются глаголы движения и глаголы с приставками, имеющие общий корень, что приводит к ошибкам типа «*Я иду на автобусе*» вместо «*Я еду на автобусе*» или к смешению пар *поступить* – *вступить*, *вспомнить* – *запомнить*.

Наиболее устойчивые проявления интерференции наблюдаются на грамматическом уровне, что обусловлено типологическим различием между аналитическим строем китайского языка и синтетическим характером русского языка. Одной из наиболее сложных областей является предложно-падежная система. Поскольку в китайском языке грамматические отношения выражаются преимущественно порядком слов и служебными элементами, китайские студенты нередко используют форму именительного падежа вместо косвенных, например, «*Я интересуюсь музыка*» вместо нормативного «*Я*

интересуюсь музыкой». Трудности также связаны с употреблением предлогов. Например, выражение «*книга о животных*» может ошибочно заменяться конструкцией «*книга про животных*» или «*книга для животных*», что свидетельствует о недостаточной дифференциации семантических оттенков русских предлогов.

Особую сложность представляет категория вида глагола. В китайском языке видо-временные значения передаются преимущественно лексическими средствами, а не грамматическими формами глагола. В результате китайские студенты испытывают затруднения при выборе совершенного и несовершенного вида. Ошибки нередко возникают при употреблении общефактического значения несовершенного вида. Например, в вопросе «*Ты читал эту книгу?*» студенты могут использовать форму совершенного вида «*Ты прочитал эту книгу?*», тем самым смещая коммуникативный акцент с факта знакомства с действием на его результат. Дополнительные трудности связаны с так называемым значением аннулированности результата. Вопрос «*Кто открывал окно?*» предполагает, что в настоящий момент окно закрыто, однако студенты часто используют форму «*Кто открыл окно?*», что изменяет смысл высказывания.

На синтаксическом уровне интерференция выражается в переносе китайских моделей построения предложения. В частности, наблюдается калькирование объектных конструкций, например употребление структуры «*Она погладила мою голову*» вместо более характерной для русского языка конструкции «*Она погладила меня по голове*». Кроме того, отмечается тенденция к экспликации глагола в случаях, где русский язык допускает безглагольные конструкции («*Все собрались*» вместо «*Все в сборе*») [4, с. 80], а также синтаксическая избыточность, связанная с использованием дополнительных лексических средств для выражения грамматических значений, например, «*Скоро будет начинаться концерт*» вместо «*Скоро начнет концерт*».

Формирование интерязыка определяется не только лингвистическими, но и психолингвистическими факторами. Существенное значение имеют особенности когнитивной обработки информации, характерные для студентов определенной языковой и культурной среды, а также используемые ими стратегии овладения иностранным языком.

Когнитивный стиль китайских студентов часто характеризуется ориентацией на систематизацию знаний и запоминание готовых языковых моделей. В образовательной традиции Китая большое внимание уделяется точности воспроизведения учебного материала, регулярному повторению и закреплению языковых образцов. Такая стратегия обучения может способствовать достаточно быстрому усвоению отдельных грамматических конструкций и устойчивых выражений, поскольку студенты активно используют механизмы памяти и автоматизации [1, с. 62–63].

Однако в некоторых случаях подобный подход приводит к механическому воспроизведению языковых форм без глубокого понимания их функциональных и коммуникативных особенностей. В результате студенты могут испытывать трудности при переносе заученных моделей в новые речевые ситуации или при необходимости гибко варьировать грамматические средства. Это проявляется, например, в использовании однотипных синтаксических конструкций, ограниченном применении грамматических вариантов и трудностях при построении спонтанных высказываний.

Важную роль в процессе формирования интерязыка играет также стратегия избегания использования определенных единиц. Студенты могут сознательно избегать использования сложных грамматических конструкций или синтаксических моделей, если не уверены в правильности их употребления. Например, если студент не уверен в правильности употребления деепричастного оборота, он может отказаться от более сложной модели «*Прочитав статью, студент написал отзыв*» и выбрать более простой вариант «*Студент прочитал статью и потом написал отзыв*». Подобное поведение является естественным механизмом снижения коммуникативного риска, однако оно может приводить к ограничению используемого языкового репертуара. В речи студентов

в таких случаях наблюдается преобладание простых синтаксических конструкций, минимизация морфологических форм и использование универсальных или нейтральных грамматических средств. Длительное сохранение такой стратегии может замедлять развитие языка и препятствовать постепенному освоению более сложных структур.

Еще одним важным психолингвистическим фактором является «повышенная тревожность» при устной коммуникации на иностранном языке. Многие китайские студенты испытывают психологический дискомфорт при необходимости отвечать на вопросы преподавателя или участвовать в обсуждении. Страх допустить ошибку и продемонстрировать недостаточный уровень владения языком может приводить к снижению речевой активности на занятиях.

Подобная коммуникативная осторожность во многом связана как с недостаточной уверенностью в собственных языковых навыках, так и с особенностями образовательной культуры, в которой большое значение придается точности и корректности высказывания. В результате студенты нередко предпочитают воздерживаться от ответа, если не уверены в правильности грамматической формы или лексического выбора. Это может проявляться в пассивном поведении на занятиях, ограниченном участии в диалоге и стремлении избегать спонтанной речи.

С психолингвистической точки зрения такая реакция может рассматриваться как разновидность «стратегии избегания», направленной на минимизацию возможных ошибок. Однако длительное сохранение подобной модели поведения может замедлять развитие устной коммуникативной компетенции, поскольку активная речевая практика является одним из ключевых факторов формирования языка и автоматизации языковых навыков.

Следует отметить, что влияние психолингвистических факторов не носит исключительно негативного характера. Многие когнитивные стратегии китайских студентов, такие как высокая дисциплинированность в обучении, развитые навыки запоминания и системного анализа языкового материала, могут способствовать успешному овладению русским языком. Однако эффективное обучение требует учета этих особенностей и создания методических условий, позволяющих сочетать запоминание языковых моделей с развитием коммуникативной гибкости, уверенности в устной речи и осознанного использования грамматических средств.

Методическая стратегия управления интерязыком в китайской аудитории

Значительная типологическая дистанция между китайским и русским языками, а также специфические когнитивные и образовательные особенности китайских студентов оказывают существенное влияние на процесс формирования интерязыка. В связи с этим методическая работа должна быть направлена на системное понимание природы возникающих языковых трудностей и создание условий для постепенной трансформации интерязыковой системы студентов в сторону нормативной модели русского языка.

Одним из ключевых методологических положений является признание системного характера интерязыка. Ошибки студентов в данном случае рассматриваются не как случайные отклонения от языковой нормы, а как закономерные проявления функционирования формирующейся языковой системы. Анализ ошибок позволяет выявить внутреннюю логику интерязыка, определить этапы его развития и установить основные факторы, влияющие на процесс усвоения языка. Такой подход позволяет рассматривать ошибки как важный источник информации о механизмах овладения иностранным языком.

Не менее важным является понимание динамической природы интерязыка. Развитие интерязыковой системы происходит постепенно и характеризуется нелинейным характером. В процессе обучения студенты могут демонстрировать как прогресс, так и временные регрессии, связанные с усложнением языкового материала и расширением коммуникативных задач. Поэтому педагогическое воздействие должно быть направлено на последовательное усложнение языковых моделей и постепенное расширение коммуникативных задач.

Существенную роль в организации обучения играет принцип осознанности усвоения языковых структур. В связи с этим эффективным методическим приемом является использование сопоставительного анализа языковых структур русского и китайского языков. Контрастивный подход позволяет студентам более глубоко осознать особенности грамматической системы русского языка и способствует снижению негативного влияния межъязыковой интерференции.

Важным условием эффективного формирования языка является также коммуникативная направленность обучения. Поскольку развитие интерязыковой системы происходит прежде всего в процессе речевой деятельности, обучение должно включать разнообразные коммуникативные задания, стимулирующие активное использование изучаемого языка. Практика устного общения способствует закреплению грамматических навыков и формированию спонтанной речи, что является необходимым условием развития коммуникативной компетенции.

Особое внимание в китайской аудитории следует уделять психологическим аспектам обучения. Многие китайские студенты испытывают повышенную тревожность при использовании иностранного языка в устной коммуникации. Страх допустить ошибку и продемонстрировать недостаточный уровень владения языком может приводить к снижению речевой активности студентов и ограничению их участия в учебном взаимодействии. В связи с этим важной задачей преподавателя является создание благоприятной психологической атмосферы, в которой ошибки воспринимаются как естественный этап роста в процессе обучения. Снижение аффективного барьера способствует повышению коммуникативной активности студентов и более эффективному развитию их языковых навыков.

Практическая реализация данной стратегии предполагает использование взаимодополняющих типов упражнений. Контрастивные задания направлены на осознание языковых различий, трансформационные – на формирование грамматических навыков, а коммуникативные – на их функциональное использование в речи. В качестве примера можно привести контрастивно-коммуникативное упражнение, направленное на преодоление ошибок в употреблении предложно-падежных конструкций. На первом этапе студентам предлагаются такие типичные для китайско-русского интерязыка ошибочные высказывания, как *«Я интересуюсь музыка»*, *«Он помогает друг»*, *«Мы говорим о русский язык»* и др. Обучающиеся должны понять, почему данные конструкции являются ненормативными, и соотнести их с китайским способом выражения грамматических отношений, при котором, в отличие от русского языка, грамматические значения передаются не системой падежных окончаний, а преимущественно порядком слов, служебными словами и контекстом. На втором этапе студентам предлагается преобразовать высказывания в нормативные формы: *«Я интересуюсь музыкой»*, *«Он помогает другу»*, *«Мы говорим о русском языке»* и объяснить их нормативность образования. На третьем этапе исправленные конструкции включаются в коммуникативные микродиалоги или микроситуации общения, например: *«Чем ты интересуешься? – Я интересуюсь русской литературой»*. Такой тип задания сочетает контрастивный анализ, коммуникативную направленность и учет психолингвистических особенностей китайских студентов, поскольку работа сначала выполняется в контролируемой форме, а затем постепенно переводится в речевую практику, что снижает страх допустить ошибку и стимулирует более активное использование изучаемых конструкций в непосредственной коммуникации.

Важным элементом методической работы является системный анализ и коррекция типичных ошибок, способствующие развитию языковой рефлексии студентов и более осознанному отношению к процессу овладения языком. Осмысление причин ошибок играет ключевую роль в перестройке интерязыковой системы и формировании нормативных языковых моделей. В данном контексте особую значимость приобретает проблема фоссилизации – закрепления ошибочных форм, препятствующих дальнейшему развитию

языковой компетенции. Предотвращение этого явления требует регулярной корректирующей обратной связи со стороны преподавателя, при этом исправление ошибок сопровождается их объяснением и демонстрацией нормативных языковых образцов. Например, китайским студентам предлагаются словосочетания, построенные по модели буквального перевода с родного языка: «*играть значение*», «*делать сон*», «*смотреть газету*», «*открыть свет*» и др. Задача студентов состоит в том, чтобы определить источник ошибки, подобрать нормативные русские варианты: «*играть роль*», «*видеть сон*», «*читать газету*», «*включить свет*», а затем употребить исправленные сочетания в короткой речевой ситуации. При этом студенты могут работать в парах или малых группах, совместно обсуждать причину ошибки, выбирать нормативный вариант и разыгрывать короткие диалоги, в которых исправленное словосочетание употребляется в естественной коммуникативной ситуации. Такая работа позволяет не только устранить конкретную ошибку, но и предупредить ее повторное появление в интерязыковой системе. Кроме того, парное выполнение задания снижает коммуникативную тревожность и помогает воспринимать ошибку не как показатель неуспеха, а как материал для осознанной языковой коррекции, что ведет к появлению правильного образования индивидуального трека студента.

Существенное значение имеет также разнообразие учебного материала. Использование аутентичных текстов, аудио- и видеоматериалов, а также материалов различных жанров позволяет студентам познакомиться с разнообразными речевыми моделями и расширяет их языковой опыт.

Таким образом, управление развитием интерязыка китайских студентов требует комплексного методического подхода, учитывающего как лингвистические, так и психолингвистические особенности процесса овладения иностранным языком. Системное использование контрастивного анализа, коммуникативных упражнений и методов коррекции ошибок способствует постепенной трансформации интерязыковой системы студентов и формированию устойчивых навыков нормативного употребления русского языка.

Таким образом, проблема формирования интерязыка занимает важное место в современной теории овладения вторым языком и представляет значительный интерес для методики преподавания русского языка как иностранного. В условиях активного развития образовательного сотрудничества между Россией и Китаем исследование особенностей интерязыка китайских студентов приобретает особую актуальность.

Проведенное исследование показало, что интерязык представляет собой динамическую промежуточную языковую систему, формирующуюся в процессе взаимодействия родного и изучаемого языков, а также под влиянием когнитивных и социокультурных факторов. Данная система обладает собственной структурой и закономерностями развития и отражает текущий уровень языковой компетенции обучающегося.

Особенности интерязыка китайских студентов во многом определяются значительной типологической дистанцией между китайским и русским языками. Различия в грамматическом строе, морфологической системе и синтаксической организации высказывания приводят к возникновению интерференции на различных уровнях языковой системы.

В ходе исследования было установлено, что наиболее значительные трудности возникают при освоении предложно-падежной системы, категории рода и категории вида глагола. Эти трудности обусловлены отсутствием соответствующих грамматических категорий в китайском языке и необходимостью усвоения принципиально новых способов выражения грамматических значений.

Наряду с лингвистическими факторами существенное влияние на формирование интерязыка оказывают психолингвистические особенности китайских студентов, включая их когнитивные стратегии обучения, склонность к систематизации языкового материала и повышенную осторожность в устной коммуникации.

На основе проведенного анализа была предложена методическая стратегия управления развитием интерязыка китайских студентов, основанная на системном анализе

ошибок, использовании контрастивного подхода, расширении коммуникативной практики и развитии языковой рефлексии студентов.

Таким образом, учет закономерностей формирования интерязыка позволяет существенно повысить эффективность преподавания русского языка как иностранного и способствует успешному развитию коммуникативной компетенции китайских студентов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением индивидуальных траекторий развития интерязыка, а также с анализом влияния цифровой образовательной среды на процессы овладения иностранным языком.

Список литературы

1. Болдырева Е.М. Методы и приемы обучения китайских студентов русской разговорной речи // Ярославский педагогический вестник. 2020. №5(116). С. 61–74.
2. Москвина Ю.А. Классификация фонетических ошибок в устной речи китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный (на уровне А1) // Научное обозрение. Педагогические науки. 2024. №5. С. 30–34.
3. Рогозная Н.Н. Языковые контакты: билингвизм, интерязык, интерференция. М., 2022.
4. Фань Вэйцзе. Исследование китайско-русского интерязыка. Чанчунь, 2009.
5. Хоу Минцзи. Сопоставительный анализ, анализ ошибок и теория интерязыка в исследованиях усвоения второго языка // Журнал университета Цзишоу (серия «Общественные науки»). 2011. №3. С. 159–162.
6. Adjemian Ch. On the Nature of Interlanguage Systems // Language Learning. 1976. Vol. 26. №2. P. 297–320.
7. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, N.J., 1987. P. 163–187.
8. Corder S.P. Idiosyncratic Dialects and Error Analysis // IRAL. 1971. Vol. 9. №2. P. 147–159.
9. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford, 1994.
10. Han Z. Fossilization in Adult Second Language Acquisition. Clevedon, 2004. P. 12–24.
11. Nemser W. An Experimental Study of Phonological Interference in the English of Hungarians. Bloomington, 1971. P. 116–134.
12. Selinker L. Interlanguage // IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 1972. Vol. 10(1–4). P. 209–232.
13. Tarone E.E. Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy // TESOL. 1981. №3. P. 285–295.

* * *

1. Boldyreva E.M. Metody i priemy obucheniya kitajskih studentov russkoj razgovornoj rechi // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. №5(116). S. 61–74.
2. Moskvina Yu.A. Klassifikaciya foneticheskikh oshibok v ustnoj rechi kitajskih studentov, izuchayushchih russkij yazyk kak inostrannyj (na urovne A1) // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. 2024. №5. S. 30–34.
3. Rogoznaya N.N. Yazykovye kontakty: bilingvizm, interyazyk, interferenciya. M., 2022.
4. Fan' Vejce. Issledovanie kitajsko-russkogo interyazyka. Chanchun', 2009.
5. Hou Minczi. Sopostavitel'nyj analiz, analiz oshibok i teoriya interyazyka v issledovaniyah usvoeniya второго yazyka // Zhurnal universiteta Czishou (seriya «Obshchestvennye nauki»). 2011. №3. S. 159–162.
6. Adjemian Ch. On the Nature of Interlanguage Systems // Language Learning. 1976. Vol. 26. №2. P. 297–320.
7. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, N.J., 1987. P. 163–187.
8. Corder S.P. Idiosyncratic Dialects and Error Analysis // IRAL. 1971. Vol. 9. №2. P. 147–159.
9. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford, 1994.
10. Han Z. Fossilization in Adult Second Language Acquisition. Clevedon, 2004. P. 12–24.
11. Nemser W. An Experimental Study of Phonological Interference in the English of Hungarians. Bloomington, 1971. P. 116–134.

12. Selinker L. Interlanguage // IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 1972. Vol. 10(1–4). P. 209–232.

13. Tarone E.E. Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy // TESOL. 1981. №3. P. 285–295.



***The concept of interlanguage in the process of teaching
the Russian language of the students of the People's Republic
of China in the system of higher education***

The formation of interlanguage of the students of the People's Republic of China in the process of studying the Russian language as a foreign language is analyzed. The linguistic and psycholinguistic factors of its development, the typical manifestations of interference and the basic difficulties of its mastering are revealed. The methodological strategy of management of interlanguage, aimed at the improvement of the efficiency of teaching the Russian language in the Chinese audience, is suggested.

Keywords: *interlanguage, interference, students of the People's Republic of China, Russian as a foreign language, teaching methods.*

(Статья поступила в редакцию 23.05.2026)

Е.Л. БАРХУДАРОВА,

М.А. РУБЦОВА

Москва

**СТИЛИЗАЦИЯ КИТАЙСКОГО АКЦЕНТА В ПЬЕСЕ М.А. БУЛГАКОВА
«ЗОЙКИНА КВАРТИРА»: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Исследуется стилизация китайского акцента в пьесе М.А. Булгакова «Зойкина квартира». С помощью графических средств писатель передает как фонетические отклонения, общие для всех китайцев, так и черты, обусловленные влиянием родного диалекта персонажа. Обозначены направления использования результатов анализа стилизации фонетического акцента в художественной литературе в практике обучения иностранцев русскому произношению.



Ключевые слова: *русский язык как иностранный, звучащая речь, фонетическая интерференция, китайский акцент, звуковой «портрет», стилизация акцента, графика.*

Рассматривая проблемы обучения русскому литературному произношению, исследователи неоднократно указывали на то, что отклонения в области русской звучащей речи могут быть информативны. Подчеркивая значимость орфоэпической нормы в русском языке, К.В. Горшкова отмечала, что отступления от нее «всегда оказывают-

ся социально значимыми и могут манифестировать принадлежность говорящего к возрастной группе общества, свидетельствовать об его образовании, уровне общей культуры и т.п.» [7, с. 72]. Об этом же писали Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, считавшие, что, «если говорящий по какой-либо причине отклоняется от принятых в языковой общности норм, <...> звуковая форма речи в этом случае оказывается информативной: она говорит о человеке (его территориально-диалектной принадлежности или социальном происхождении, образовании, профессии и т.п.) или характере текста, который он произносит (времени написания, принадлежности к определенному стилю, на значении и т.д.)» [4, с. 338].

Таким образом, наряду с общими особенностями, характерными для устной речи всех носителей конкретного языка, есть индивидуальные особенности, которые присущи конкретному говорящему: иными словами, речевая характеристика может быть социально значимым показателем, что часто используется писателями, сценаристами и актерами как одно из средств художественной выразительности при создании образа персонажа.

Нередко среди персонажей художественных произведений встречаются иностранцы, речь которых содержит различные фонетические отклонения. Исследование особенностей воспроизведения иностранного акцента в русском искусстве представляет интерес как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку его результаты могут быть использованы для разработки курсов русской практической фонетики, в которые полезно включать лингвокультурологическую проблематику.

Вопросу о стилизации иностранного акцента в русском искусстве посвящено немало исследований [5; 8]. Однако в этой области преимущественно осуществлялся анализ средств создания звукового «портрета» иностранца в кинематографе и на сцене. Проблематика графической имитации акцента в художественном тексте рассматривалась реже, хотя такие исследования также проводились [6; 9]. Достаточно изученной является стилизация на письме немецкого акцента, так как в русской литературе встречается огромное количество персонажей-немцев, говорящих по-русски с фонетическими «ошибками» [3].

Между тем во многих произведениях русской литературы изображены также представители стран Азии, в том числе китайцы. В пьесе М.А. Булгакова «Зойкина квартира» встречаем двух китайцев: Ган-Дза-Лина, или Газолина, и Херувима. В их речи фиксируются не только грамматические ошибки (*«Сама бандити есть»; *«Я тебе работал...»; *«Убить тебе надо» и т.д.), но и отклонения в области произношения русских звуков, которые передаются графическими средствами (здесь и далее звездочкой «*» перед словом или фразой маркируются отклонения в иностранном акценте).

Рассматривая реальные черты китайского акцента в русской речи, можно обратиться к изданным в последнее время работам М.Н. Шутовой, Дэна Цзе, Чжу Юцзя, Тань Яньцзе, В.В. Кавериной и ряда других лингвистов и методистов. В диссертационных исследованиях и статьях названных авторов показано, что к числу наиболее ярких особенностей интерферированной русской речи китайцев относятся смешение плавных боковых и дрожащих [л] – [р], [л'] – [р'], замена звонких согласных на глухие во всех позициях, замена звонких зубных щелевых [з] и [з'] китайской аффрикатой [dz], выпадение конечного глайда [i] (*[sini] – *синий*), произношение на месте русских губно-зубных звонких согласных китайского губного глайда [w]. В отношении последнего отклонения следует обратить внимание на то, что близость по звучанию указанного глайда к русскому гласному [у] обуславливает в акценте китайцев одинаковое произношение фонетических слов *в метро* и *у метро*, *в кафе* и *у кафе* и многих других подобных.

Как и в акцентах носителей других языков с «жесткой» структурой слога, в речи китайцев часто фиксируются гласные вставки в консонантных сочетаниях, причем в китайском акценте они весьма последовательны и встречаются в том числе в двухком-

понентных сочетаниях. Обычно качество гласной вставки зависит от качества предшествующего согласного: после твердого согласного произносится гласный непременного ряда, а после мягкого – переднего: **в[э]с[э]т[э]реча* (*встреча*), **с[и]тен[и]* (*стен*) (подробнее см. [1]).

В русском произношении китайцев встречаются также такие черты, как смешение твердых и мягких согласных, замена сочетания типа ТЯ сочетанием типа ТЬЯ, отклонения в произношении звука [ы], нарушение норм редукции русских гласных: эти характеристики так или иначе встречаются практически во всех акцентах и не отражают своеобразие интерферирующей русской речи китайцев.

Помимо всего вышеизложенного в ходе рассмотрения китайского акцента в русской речи важно учитывать, что он неоднороден, поскольку в нем часто отражаются особенности не только китайской литературной, но и китайской диалектной фонетики. Большинство китайцев являются носителями какого-либо диалекта китайского языка. К диалектному произношению в Китае обычно относятся с большим уважением: в этом заключается существенное отличие языковой ситуации в Китае от языковой ситуации в России. В итоге диалектные черты оказывают существенное воздействие на русское произношение китайцев и учащиеся из разных регионов Китая говорят по-русски с настолько разными фонетическими ошибками, что «фактически следовало бы говорить не о китайском акценте в русской речи, а о совокупности разных акцентов носителей разных диалектов, функционирующих на территории современного Китая» [2, с. 27].

Наиболее важные отличительные черты русской речи китайцев из разных регионов состоят, во-первых, в наличии/отсутствии смешения русских латеральных и носовых сонорных, а во-вторых, в наличии / отсутствии смешения русских глухих свистящих и шипящих согласных (подробнее см. [2]). Носители китайского литературного языка пунхуа обычно не смешивают указанные звуки, тогда как носители китайских диалектов могут смешивать звуки как первой, так и второй групп, причем в зависимости от родного диалекта китайцы смешивают эти звуки в разных позициях.

При создании речевого образа китайца М.А. Булгаков воспроизводит не только акцентные черты, обусловленные влиянием фонетической системы китайского литературного языка, но и черты, обусловленные влиянием звукового строя родного диалекта говорящего. Если судить по надписи на прачечной (*Шанхайская*) и фрагментам реплик Манюшки (*предложение шанхайское*), для персонажей-китайцев в пьесе «Зойкина квартира» родным является шанхайский диалект. В их русской речи действительно фиксируются как черты, характерные для акцента подавляющего большинства носителей китайского языка, так и черты, характерные для акцента носителей шанхайского диалекта. Рассмотрим средства, используемые писателем для графической имитации интерферирующей речи китайцев из Шанхая. Остановимся сначала на способах передачи общих для всех китайцев черт.

Одним из самых распространенных графических средств воссоздания звукового образа китайца в пьесе «Зойкина квартира» является замена буквы Р буквой Л, которая передает смешение звуков [л] – [р], [л'] – [р'] в реальном китайском акценте (**тепель* – *теперь*, **смотли* – *смотри*, **волотах* – *воротах* и т.д.).

Достаточно часто в пьесе графическими средствами передается и такая черта китайского акцента, как наличие гласных вставок. Буква А, как правило, возникает в сочетании с твердыми согласными и используется для передачи гласной вставки непременного ряда (**палахой* – *плохой*), буква И – в сочетании с мягкими согласными на месте ошибочных гласных вставок переднего ряда (**помосиники* – *помощники*). Появление буквы И в сочетании с твердыми согласными в ряде слов, например, **пириноси* – *приноси*, **пириходи* – *приходи*, также является оправданным и передает отклонения в реальном китайском акценте: как правило, в некоторых случаях гласная вставка переднего

ряда может возникать после формально твердого согласного, если за ним следует мягкий согласный.

В одном слове М.А. Булгаков вместо гласной вставки в консонантном сочетании, наоборот, имитирует пропуск согласного: **кази – скажи*. Это вполне оправдано: выпадение согласных в двухкомпонентных и многокомпонентных консонантных сочетаниях встречается в китайском акценте реже, чем гласные вставки, однако также может характеризовать интерферируемую русскую речь китайца.

Крайне часто в пьесе «Зойкина квартира» используется такое графическое средство стилизации китайского акцента, как отсутствие конечного глайда на конце форм прилагательных: **теплы, *спакойни, *красиви*.

Для воссоздания звукового «портрета» китайца М.А. Булгаковым выбираются также различные графические средства передачи нарушения оппозиции твердых и мягких согласных. Например, с помощью замены буквы Ы буквой И в словах **ми (мы)* или **красиви (красивый)* передается характерная для подавляющего большинства акцентов ошибочная замена сочетаний твердых согласных с [ы] сочетаниями полумягких согласных с гласным передне-среднего ряда.

Такие графические средства, как замена буквосочетания ЛУ буквосочетанием ЛЮ в слове *слушай (*силюсай)* или замена буквы Л буквосочетанием ЛЬ в слове *подобрал (*подобраль)*, также передают характерное для китайского акцента смешение твердых и мягких зубных согласных: в данном случае демонстрируется смешение твердых и мягких латеральных.

В слове *нет (*ниэт, *ниет)* замена буквы Е буквосочетанием ИЭ или ИЕ передает замену в китайском акценте сочетания типа ТЯ [т'а] сочетанием типа ТИА [т'иа], где Т – любой согласный, А – любой гласный, И – ошибочная гласная вставка переднего ряда.

Путем пропуска буквы Вв слове **деуска (девушка)* в пьесе «Зойкина квартира» передано еще одно ранее упомянутое и достаточно частотное отклонение в китайском акценте, а именно замена звука [в] глайдом [w], который по звучанию близок к русскому гласному [y]. В силу сходства в звучании глайд в русской речи китайцев естественным образом сливается с гласным [y].

Еще одним средством имитации китайского акцента в пьесе М.А. Булгакова является замена букв, обозначающих звонкие согласные, буквами, обозначающими соответствующие глухие (**бетни – бедный*). Появление глухих согласных на месте звонких в акценте персонажей «Зойкиной квартиры» крайне редко, хотя в реальности данное отклонение, то есть замена звонких согласных на глухие или полувзвонкие, является одной из самых ярких и устойчивых черт интерферируемой русской речи китайцев.

Таковы графические средства, которые использует М.А. Булгаков для передачи акцентных черт, свойственных всем носителям китайского языка. Наряду с общими чертами китайского акцента автор воспроизводит и такие черты, которые характерны для интерферируемой русской речи китайцев-носителей определенного диалекта, в данном случае – шанхайского.

Акцент носителей шанхайского диалекта отличается прежде всего смешением свистящих и шипящих. Ю. Чжу, описывая диалекты группы «у», к которым относится шанхайский диалект, отмечает следующее: «Что касается свистящих и шипящих, то в диалекте есть глухая шипящая единица [sh], но только в сочетаниях с финалями [i], [u], [in] и [un]». В связи с этим Ю. Чжу делает вывод, что в сравнении с путунхуа глухая шипящая в диалектах группы «у» имеет существенные позиционные ограничения и «количество сочетаний с инициальной [s] больше, чем с инициальной [sh]» [10, с. 72].

В пьесе «Зойкина квартира» данное отклонение передано путем регулярной замены буквы Ш буквой С или двумя буквами С: **будись – будешь, *кусать – кушать, *затеваисси – затеваешь*. Помимо замены буквы Ш на С, в репликах Газолина и Херуви-

ма фиксируется замена буквы Щ буквой С или двумя буквами С (**ессе – еще, *постановсика – постановщика*), а также замена буквы Ч буквой Ц (**пецки – печки, *уцись – учись*) или буквой С (**осень – очень*), что тоже передает смешение шипящих и свистящих, в том числе аффрикат.

Для имитации китайского акцента М.А. Булгаков использовал также два средства, которые не передают реальные фонетические отклонения в речи китайцев, а просто указывают на появление акцентных черт при произнесении ими русских звуков. К таким средствам относятся замена буквы Ц буквой С в ряде слов (**селый – целый, *хлепса – хлебца*) и замена буквы Ж буквой З (**мозит – может, *зулик – жулик*), причем в акценте персонажей по замыслу автора на месте звука [ж] чаще звучит мягкий [з'], а не твердый свистящий, что передается, например, буквами Ъ, И в постпозиции к букве З (**замузь – замуж, *наказит – накажет*). В реальности китайцы достаточно легко произносят звук [ц], а звуки [з] и [з'], которые отсутствуют в системе китайского языка, заменяются в их акценте аффрикатой [dz], поэтому произнести [з] китайцам часто труднее, чем произнести [ж].

В целом большое число средств, связанных с передачей отклонений в области фонетики сибилантов, придает русской речи китайцев Газолина и Херувима характерный для произношения жителей Шанхая «свистящий» оттенок: в графической имитации их акцента наблюдается большое количество букв, обозначающих свистящие звуки [з], [з'], [с], [с'] и [ц].

Анализируя интерферированную русскую речь китайцев из Шанхая в пьесе М.А. Булгакова, нельзя не отметить, что автором почти всегда точно и последовательно переданы особенности акцента носителей шанхайского диалекта китайского языка. Случайных графических «нарушений» в тексте произведения почти нет. Правда, иногда автор использует специальный графический прием, который довольно часто встречается и в других произведениях русской художественной литературы: передаются не какие-либо реальные отклонения в иностранном акценте, а, напротив, отражаются действительно существующие в русском языке закономерности функционирования гласных и согласных. В качестве примеров можно привести замену буквы Б буквой П, которая объективно соответствует реальной мене звонкого согласного на глухой перед глухим согласным (**юпки – юбки*), замены буквы Е буквой И (**ликалство – лекарство, *целовать – целовать, *умеит – умеет*) или буквы О буквой А (**замалси – замолчи*), которые отражают правила редукции русских гласных в безударных слогах. Иными словами, на месте букв фактически появляются те знаки, которые обычно используются в фонетической транскрипции при обозначении соответствующих позиционных закономерностей. Все приведенные выше графические нарушения воспринимаются читателем как косвенное указание на отклонения в иностранном акценте, поскольку не соблюдаются нормы русского письма.

Подытоживая все сказанное, можно сделать вывод, что графические средства, использованные М.А. Булгаковым для стилизации китайского акцента в пьесе «Зойкина квартира», в основном достаточно последовательно передают реальные черты интерферированной русской речи китайцев, причем наряду с общими чертами, свойственными акценту всех носителей китайского языка, писатель воспроизвел и такие черты, которые обусловлены влиянием шанхайского диалекта. К общим чертам китайского акцента, которые отражены в пьесе, относятся нарушение противопоставления согласных по твердости/мягкости и глухости/звонкости, смешение дрожащих и латеральных согласных, появление неправомерных гласных вставок в консонантных сочетаниях, отсутствие конечного глайда [ɨ] на конце прилагательных, замена губно-зубного [в] глайдом, который по звучанию схож с русским гласным [у]. К чертам, свойственным русской речи носителей шанхайского диалекта, следует отнести ошибки при произнесении щелевых шипящих [ш':] и [ш], аффрикаты [ч'].

В целом ряде исследований фонетической интерференции в русской речи показано, что в одном и том же акценте один и тот же звук может произноситься с разными отклонениями. Данное явление также отражено в пьесе М.А. Булгакова. Например, передавая на письме русскую речь персонажей Газолина и Херувима, писатель заменяет букву Ч то буквой Ц, то буквой С, а букву Ш – то одной, то двумя С. Отклонения при произнесении слова *сейчас* в акценте персонажей-китайцев писатель показывает как минимум тремя различными способами: **сецяс*, **сичас*, **сицас*. Слово *хлебца* М.А. Булгаков, обозначая китайский акцент, записывает в двух ошибочных вариантах: **хлепса* и **хлепца*. Разнообразна также транслитерация отклонений в слове *червонцы*: **цирвонци*, **сирвонси*, **цервонцы* и т.д.

Результаты исследования графической имитации китайского акцента в пьесе М.А. Булгакова «Зойкина квартира» могут быть широко использованы на практике, поскольку позволяют включить лингвокультурологическую проблематику в курсы русской звучащей речи. Иностранным студентам на продвинутом этапе обучения можно предложить фрагменты пьесы, в которых содержится стилизация акцента китайцев в русской речи, и обсудить, какие графические средства для этого используются. Возможна разработка специальной системы упражнений и заданий, направленной на анализ средств стилизации китайского акцента в литературе с последующей его коррекцией. Подобные упражнения и задания стимулируют интерес иностранных учащихся к изучению русской фонетики и русской графики, так как позволяют студентам взглянуть на иностранный акцент, в том числе собственный, «со стороны», то есть глазами носителя русского языка, и затем осознанно направить свои усилия на поиск путей его исправления.

Список литературы

1. Бархударова Е.Л. Закономерности строения слога в родном языке как фактор появления акцента // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2014. №4. С. 57–74.
2. Бархударова Е.Л., Чжу Ю. Анализ фонетики родного диалекта в контексте создания национально ориентированных методик обучения русскому произношению // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. №4(25). С. 25–35.
3. Бархударова Е.Л., Рубцова М.А. Графическая стилизация немецкого акцента в пьесе Д.И. Фонвизина «Недоросль» // Наука и культура: поиски и открытия: материалы XX Международной научно-практической конференции. Балашиха, 2025. Т. 1. С. 118–121.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. М., 2005.
5. Глухова Е.С. Немецкий акцент в области произношения русских переднеязычных согласных: лингвистическая реальность и стилизация // Актуальные проблемы филологической науки: взгляд нового поколения: материалы XX–XXI Международных конференций студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». Секция: Филология. М., 2015.
6. Голованова Я.В. Средства изображения иностранных акцентов в оригинале и переводе (на материале английского и русского языков) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2010. №1. С. 135–140.
7. Горшкова К.В. Фонетика // Современный русский язык. Ч. I. Учебник для студентов педагогических институтов Литвы. Вильнюс, 1985. С. 20–101.
8. Кузнецова Л.Н. Иноязычный акцент в характерных ролях // Культура речи на сцене и на экране. М., 1986. С. 35–61.
9. Скоропадская А.А. Фонографические средства стилизации турецкого акцента в рассказе И.С. Шмелева «Гассан и его Джеджи» // Вестник Костромского государственного университета. 2019. №1. С. 152–155.
10. Чжу Ю. Лингводидактические основы обучения китайцев русскому консонантизму: дис. ... канд. пед. наук. М., 2023.

1. Barhudarova E.L. Zakonomernosti stroeniya sloga v rodnom yazyke kak faktor poyavleniya akcenta // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya. 2014. №4. S. 57–74.
2. Barhudarova E.L., Chzhu Yu. Analiz fonetiki rodnogo dialekta v kontekste sozdaniya nacional'no orientirovannykh metodik obucheniya russkomu proiznosheniyu // Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika. 2017. №4(25). S. 25–35.
3. Barhudarova E.L., Rubcova M.A. Graficheskaya stilizatsiya nemeckogo akcenta v p'ese D.I. Fonvizina «Nedorosl'» // Nauka i kul'tura: poiski i otkrytiya: materialy XX Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Balashiha, 2025. T. 1. S. 118–121.
4. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Yazyk i kul'tura. Tri lingvostranovedcheskie koncepcii: leksicheskogo fona, reche-povedencheskikh taktik i sapientemy. M., 2005.
5. Gluhova E.S. Nemeckij akcent v oblasti proiznosheniya russkikh peredneyazychnykh soglasnykh: lingvisticheskaya real'nost' i stilizatsiya // Aktual'nye problemy filologicheskoy nauki: vzglyad novogo pokoleniya: materialy XX–XXI Mezhdunarodnykh konferenciy studentov, aspirantov i molodykh uchenykh «Lomonosov». Sekciya: Filologiya. M., 2015.
6. Golovanova Ya.V. Sredstva izobrazheniya inostrannykh akcentov v originale i perevode (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov) // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura. 2010. №1. S. 135–140.
7. Gorshkova K.V. Fonetika // Sovremennyy russkiy yazyk. Ch. I. Uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh institutov Litvy. Vil'nyus, 1985. S. 20–101.
8. Kuznecova L.N. Inoyazychnyy akcent v harakternykh rolyah // Kul'tura rechi na scene i na ekrane. M., 1986. S. 35–61.
9. Skoropadskaya A.A. Fonograficheskie sredstva stilizatsii tureckogo akcenta v rasskaze I.S. Shmeleva «Gassan i ego Dzheddi» // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. №1. S. 152–155.
10. Chzhu Yu. Lingvodidakticheskie osnovy obucheniya kitajcev russkomu konsonantizmu: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2023.



***The stylization of the Chinese accent in the play “Zoya’s apartment”
by M.A. Bulgakov: liguodidactic aspect***

The stylization of the Chinese accent in the play “Zoya’s apartment” by M.A. Bulgakov is studied. With the help of the graphic means the writer conveys both the phonetic deviations, that are common for all the Chinese, and the features that are provided by the influence of the native dialect of the character. The directions of using the results of the analysis of stylization of the phonetic accent in the fictional literature in the practice of teaching the Russian pronunciation of foreigners are identified.

Keywords: Russian as a foreign language, sounding speech, phonetic interference, Chinese accent, sound “portrait”, stylization of an accent, graphic.

(Статья поступила в редакцию 04.05.2026)

С.В. ЕРЖЕНИНОВА

Санкт-Петербург

**ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ОБЩЕНАУЧНОЙ И ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ
ЛЕКСИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
СТУДЕНТАМИ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА
(уровень В2)**

Рассматривается проблема усвоения общенаучной и терминологической лексики иностранными студентами инженерно-технических специальностей. Анализируются функциональные различия данных лексических групп. Особое внимание уделяется трудностям, возникающим в процессе обучения русскому языку как иностранному.



Ключевые слова: общенаучная лексика, терминологическая лексика, научный дискурс, трудности усвоения, русский язык как иностранный (РКИ).

Актуальность исследования определяется социальным запросом на подготовку высококвалифицированных инженерных кадров. Успешное освоение профильных дисциплин и будущая профессиональная деятельность в рамках этого заказа невозможны без владения языком науки и умения работать с текстами, насыщенными специальной лексикой.

В то же время в практической деятельности высшей школы выявляются значительные трудности, с которыми сталкиваются иностранные обучающиеся при работе с научными текстами. Основной проблемой для иностранных обучающихся является освоение общенаучной и узкоспециальной терминологической лексики русского языка, что напрямую препятствует глубокому пониманию учебного материала и снижает качество их профессиональной подготовки.

Эти практические трудности обуславливают существующую теоретическую потребность. В современной методике преподавания русского языка как иностранного существует необходимость в четком разграничении подходов к обучению: требуется разработка дифференцированных методик работы с общенаучной лексикой, обеспечивающей базовое понимание текстов, и узкоспециальной терминологией, характерной для конкретной инженерно-технической отрасли.

Целью исследования является анализ функциональных различий между общенаучной и терминологической лексикой, а также выявление трудностей их освоения при профессионально-ориентированном обучении.

В отечественной лингвистике традиционно выделяется три основные группы научной лексики. Согласно классификации, предложенной В.П. Даниленко, к ним относятся [6, с. 17]:

1. общеупотребительная (общая) лексика – базовые слова повседневного характера (*открыть, работать, делать*);

2. общенаучная (академическая) лексика – слова, характеризующие универсальные исследовательские процессы, общие для большинства научных дисциплин (*систематизировать, анализировать, сравнивать*);

3. терминологическая (профессиональная) лексика – узкоспециализированные слова, присущие конкретной отрасли знания или специальности (*шифровать, графить, замыкать*).

Общенаучная лексика составляет ядро научного стиля речи, объединяя разные научные дисциплины определенным набором базовых понятий. В.А. Татаринов включа-

ет в общенаучную лексику слова и выражения, «характеризующие общие закономерности научной деятельности в разных сферах» [12, с. 5]. Задача такой лексики – обеспечить ясность и согласованность при передаче научных фактов, создавая единую среду для изложения научных проблем и их решений.

По данным А.Г. Зотина, 80% слов, имеющих высокую частотность употребления, относятся именно к общенаучной лексике, а не к терминологической [7, с. 60].

Кроме того, следует подчеркнуть, что «слой общенаучной лексики является наиболее динамичным, открытым и постоянно пополняющимся в семантическом смысле» [15, с. 288].

Общенаучная лексика дает возможность актуализировать информацию, которая связана с познавательной деятельностью, с наблюдениями, научными открытиями. Подобная лексика обладает универсальностью использования, т.е. она не ограничена какой-либо определенной областью знаний. Пример сочетаемости глагола, относящегося к общенаучной лексике, приведен на рисунке (рис.).

Усвоение общенаучной глагольной лексики является важным аспектом в языковой подготовке будущих инженеров. В данную группу входят глаголы, используемые в научных исследованиях, технических описаниях, нормативных актах и служебных документов различного профиля (приказы, директивы, уставы и должностные инструкции).

Многие исследователи отмечают, что общенаучная лексика в силу своих функциональных и семантических особенностей вызывает значительные трудности при изучении научного стиля речи на иностранном языке [7, с. 15].

Анализ практического материала позволяет выделить три группы трудностей, которые усложняют задачу обучающегося:

1. Многозначность общенаучных глаголов;
2. Абстрактность общенаучных глаголов;
3. Фразеологизмы с общенаучными глаголами.

Рассмотрим каждую из обозначенных проблем подробнее.

I. Многозначность общенаучных глаголов. Многие глаголы могут иметь одни и те же корневые основы, но отличаются семантическими оттенками и особенностями употребления. Это затрудняет распознавание их лексико-семантического варианта в разных контекстах научного текста. Так, глагол *установить* обладает несколькими значениями:

1. Выявить факт: выяснить какое-либо обстоятельство, обнаружить нечто новое.
Связисты смогли быстро установить причину сбоя сигнала – перегрузка узла коммуникации.

2. Создать конструкцию: собрать механизм, поставить оборудование.

Специалисты успешно установили новую антенную решетку на существующей башне оператора связи.

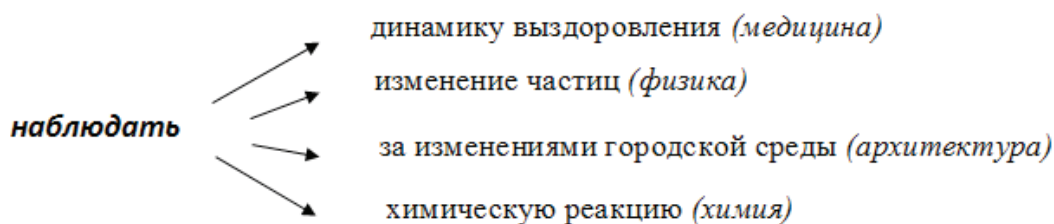


Рис. Примеры сочетаемости глагола *наблюдать* в разных областях знания

3. Определить норму или правило: внести стандарты, принять решение, зафиксировать требования.

*Руководством предприятия были **установлены** повышенные нормы пропускной способности для магистральных каналов связи в период сезонного роста трафика.*

4. Фиксация результата измерения или оценки.

***Установить** температуру воздуха. Метрологи **установили** точное расстояние между объектами.*

II. Абстрактность общенаучных глаголов. Эта особенность заключается в том, что общенаучные понятия часто носят отвлеченный, обобщенный характер: «абстракция в общенаучной лексике может выступать <...> в форме категории; в форме философской категории. Например, *материя, движение, время, пространство, качество, количество* и т.п. [9, с. 13].

III. Фразеологизмы с общенаучными глаголами. Особые трудности при овладении научным стилем речи вызывает освоение фразеологизмов, в состав которых входят общенаучные глаголы (*ставить вопрос, вносить вклад, стирать границы, играть роль*). Это обусловлено как системными особенностями научной коммуникации, так и недостаточной изученностью данного явления.

В современной лингвистике наблюдения, касающиеся функционирования фразеологизмов в научном и официально-деловом стиле, носят фрагментарный характер. С точки зрения стилистики, использование фразеологизмов в научной речи считается нежелательным в силу таких характеристик, как *объективность, безэмоциональность, точность, логичность* [14, с. 74].

При этом в работах по стилистике научной речи четко разграничиваются устойчивые выражения:

1. *Общезыковая (образная) фразеология.* К ней относятся идиомы, крылатые выражения, паремии. Именно эта группа подвергается нормативному запрету из-за своей экспрессивности и метафоричности.

2. *Специальная (терминологическая) фразеология.* Этот класс включает в себя составные термины, производные предлоги, клишированные обороты, выполняющие функцию организации текста. Они лишены экспрессивной окраски и являются неотъемлемой частью научного стиля речи [8, с. 517].

Основная трудность для иностранных обучающихся заключается в том, что в русском языке данные устойчивые сочетания функционируют как семантически неделимые единицы. Неправильное употребление или замена элементов фразеологизмов приводит к нарушению норм научного стиля речи и может исказить смысл высказывания.

Преодоление трудностей при усвоении общенаучной лексики

1. *Контекстуальный анализ вместо прямого перевода.* Обучение должно строиться не вокруг словарной статьи, а вокруг корпуса примеров. Студентам предлагается сопоставить анализ одного глагола в разных профессиональных контекстах (*например, установить причину сбоя/установить оборудование / установить норму*).

2. *Системное освоение семантических вариантов.* При введении нового общенаучного глагола необходимо сразу давать его полную парадигму значений внутри научного дискурса. Каждое значение закрепляется через создание собственных микротекстов-инструкций.

3. *Работа с абстракцией через визуализацию и схематизацию.* Поскольку общенаучные понятия носят отвлеченный характер, их следует переводить в плоскость конкретных инженерных процессов. Понятия «система», «процесс», «фактор» вводятся через блок-схемы технических цепочек.

4. *Освоение образной и специальной фразеологии как синтаксических моделей.* Оба типа устойчивых сочетаний – образная фразеология («стереть границы») и специальная терминологическая фразеология («вносить изменения») – должны вводиться в речь

студентов не через словарные дефиниции, а как готовые синтаксические модели (клише). Обучающиеся тренируются в заполнение пропусков в стандартных конструкциях научных текстов (В ходе эксперимента были получены...; Результаты позволяют сделать вывод о...).

Общенаучная лексика в специальных текстах создает общую понятийную основу. Однако адекватное понимание научных трудов невозможно без овладения терминологической лексикой, поскольку такие тексты насыщены узкоспециальными терминами, сокращениями и формулами, существенно затрудняющими восприятие для неспециалистов.

Например, *реки, изображаемые в одну линию, **вычерчиваются**, как правило, с постепенным утолщением линии от истока к устью* (Топография). Глагол вычерчиваться широко используется инженерами, архитекторами и картографами. Поскольку этот глагол связан с техническими аспектами создания чертежей, графиков, схем, карт, он невозможен в тех областях знания, где такое действие не предпринимается.

Проблема термина и терминологии в языкознании многоаспектна. Основоположниками российской школы терминологии считаются Д.С. Лотте, Г.О. Винокур, А.А. Реформатский.

В научной литературе существует множество определений понятия термин. В частности, в «Энциклопедическом словаре-справочнике лингвистических терминов и понятий» приводится следующая дефиниция: «Термин (лат. terminus – предел, граница, пограничный знак) слово (или словосочетание), являющееся названием специального понятия какой-либо сферы производства, науки, техники и искусства, имеющее дефиницию» [16, с. 470].

Т.В. Асламова установила следующие *принципы отбора терминологической лексики* в аспекте изучения иностранного языка:

- принцип коммуникативной и профессиональной необходимости (потребности);
- принцип доминантности;
- принцип узнаваемости (интернациональности);
- принцип частотности;
- принцип легкости / трудности усвоения [2, с. 33].

В качестве примера можно привести узконаправленные глаголы в текстах по электротехнике: *настроить, перенастроить, синхронизировать, коммутировать*. Совокупность терминов данной области знания образует электротехническую терминологию.

Техническая терминология включает как исконно русские слова (*подключать, настраивать*), так и заимствованные (*сканировать, стабилизировать*), узкоспециальные и общепринятые слова, архаизмы и неологизмы.

Формирование терминов осуществляется двумя основными способами:

1. Образование терминов из терминологических элементов. Термины создаются путем сочетания греческих и латинских корней, характерных для международной научной терминологии.

Например, глагол ***телеграфировать***, образованный соединением греческих элементов *tele* (вдаль) и *graphos* (запись, рисование), означает передачу информации на дальние расстояния.

2. Образование терминов аффиксальным способом. С помощью аффиксов образуются новые термины, при этом они сохраняют связь с основной формой, но уточняют их значение.

В термине ***передавать*** приставка *пере-* придает глаголу значение либо переноса информации, либо перемещения материальных объектов.

Специфическое значение термина определяется внутри конкретной терминологической системы и выступает как прямое, называющее, синтаксически или конструктивно независимое обозначение.

Исследователи-терминологи считают, что «в отличие от нетерминов, слов неограниченного употребления, многие из которых многозначны, термины в пределах одной науки должны обладать однозначностью» [13, с. 217].

Однако требование однозначности, предъявляемое к терминам, нередко относительно. Во многих существующих терминосистемах имеются номинации, обладающие не одним, а двумя и более значениями. Например, *коммутировать*:

1) В электротехнике и электронике означает 'оперативно переключать электрическую цепь, соединяя одни участки и отключая другие' (*коммутировать ток*).

2) в математике обозначает свойство перестановочности, т.е. независимость результата от порядка действий (*Операции сложения и умножения коммутируют*).

Особую трудность в усвоении терминов для иностранных обучающихся представляет семантизация, поэтому большое значение приобретает использование перевода при введении новой лексики.

Перевод научно-технических текстов относится к числу наиболее востребованных, но вместе с тем и наиболее сложных видов переводческой деятельности [4, с. 43]. Это обусловлено высокой насыщенностью таких текстов терминологией, поскольку включает абстрактные понятия или описывает сложные технические устройства и процессы. В связи с этим именно при переводе технической документации и литературы термины играют первоочередную роль: непоследовательность и неточность в их применении могут стать причиной отсутствия взаимопонимания между специалистами.

При обучении иностранному языку многозначность лексических единиц может вводить иностранных студентов в заблуждение. В некоторых языках одно и то же слово способно приобретать различные, порой противоположные, значения в зависимости от контекста. В качестве примера рассмотрим лексические единицы русского языка в сопоставлении с их английскими эквивалентами.

Задача перевода может быть упрощена, если имеется устоявшийся эквивалент. Например, наблюдается полное семантическое соответствие в словах *barograph* (англ.) – *барограф* (рус.), *algorithm* (англ.) – *алгоритм* (рус.) и др.

Часть терминов-интернационализмов не требует перевода, так как они фиксируются в письменной форме с помощью транслитерации или транскрипции: *polarization* – *поляризация* или *fixation* – *фиксация*.

Однако значительные трудности при переводе представляет полисемия лексических единиц. Значение термина может кардинально меняться в зависимости от узкоспециализированного контекста.

Например, термин *wire* может означать:

- телеграф, проволока, провод (электротехника);
- шина, спица (травматология);
- телеграмма.

М.С. Асанова и ее коллеги подчеркивают, что «главная роль в семантизации термина отводится *определению*» [1, с. 130]. Также они выделяют два других важных компонента этого процесса – *описание* и *экземплификацию*.

Описание как способ семантизации служит для детальной и точной репрезентации признаков термина. В отличие от дефиниции, оно раскрывает не только существенные, но и факультативные признаки.

Экземплификация (приведение примеров) является дополнительной, но весьма информативной составляющей семантизации термина [5, с. 92]. Она позволяет показать отдельные признаки научного явления через демонстрацию функционирования термина в конкретных контекстах.

Комплексное использование данных компонентов позволяет преодолеть трудности, связанные с полисемией, и обеспечить точность научного и технического перевода.

Согласно Г.П. Мельникову, термин характеризуется целым рядом специфических свойств:

- *системность*: термины образуют замкнутую систему понятий, взаимно дополняют и взаимоопределяют друг друга, выстраиваясь в логичную структуру;
- *наличие дефиниции*: у термина есть строгое определение, обеспечивающее его однозначное и точное понимание;
- *тенденция к моносемичности в пределах своего терминологического поля*: внутри отдельного терминологического поля термин стремится к одному единственному значению, исключаящему двусмысленности и многозначность;
- *отсутствие экспрессии*;
- *стилистическая нейтральность* [10, с. 28].

Технические термины усложняют процесс формирования иноязычных лексических навыков у студентов-нефилологов. «Поскольку целью обучения иностранным языкам в технических вузах является достижение уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности, особое внимание должно уделяться обучению терминологии» [11, с. 4].

Преодоление трудностей при усвоении терминологической лексики

1. *Обучение терминосистеме, а не отдельному слову*. Термин должен вводиться только в составе логической группы родственных понятий. Изучение электро-технического термина *коммутировать* невозможно без одновременного введения понятий *цепь, контакт, участок*. Это формирует у обучающегося понимание системности.

2. *Этимолого-словообразовательный анализ*. Для преодоления барьера заимствованной лексики студентам даются списки греко-латинских терминологических элементов (*гидро-, термо-, микро-, -графия, -метрия*). Зная значения корней, обучающийся сможет декодировать незнакомую международную терминологию (например, понять смысл слова *телеметрия* без словаря).

3. *Создание индивидуальных глоссариев*. Чтобы избежать путаницы между отраслями (полисемия), студенты ведут рабочие тетради-глоссарии. Каждая словарная статья должна содержать обязательную графу «Отрасль-Подсистема». Например: *Коммутировать (Электроника) – переключать цепь; Коммутировать (Математика) – менять порядок действий*.

4. *Практика обратного перевода инструкций*. Учитывая сложности перевода технических текстов, эффективным упражнением является работа с параллельными текстами. Студенту дается фрагмент русской технической инструкции, который нужно перевести на родной язык, а затем выполнить обратный перевод на русский через неделю. Ошибки в обратном переводе наглядно показывают неверно усвоенные термины и конструкции.

Реализация данных рекомендаций позволит сместить фокус с заучивания отдельных слов на формирование навыков оперирования научной речью, что обеспечит иностранным студентам успешное освоение профильных дисциплин и готовность к профессиональной деятельности в русскоязычной среде.

Таким образом, общенаучная лексика формирует основу научного дискурса, обеспечивая понимание базовых понятий и процессов, а терминологическая лексика, в свою очередь, придает конкретику и специфичность, уточняя понятия и действия в рамках определенной профессиональной области (таб.).

На основании сказанного можно сделать вывод, что общенаучная лексика обладает достаточно широким значением, междисциплинарностью и распространенностью в разных областях знания, формирует фундамент научной речи. Терминологическая же лексика характеризуется узким специальным значением, ограниченностью использования

Сравнение характеристик общенаучной и терминологической лексики

Общенаучная лексика	Терминологическая лексика
Общее значение, широкое	Узкое специальное значение
Междисциплинарное, универсальное. Широкая область использования	Ограниченность использования, обусловленная конкретной дисциплиной
Абстрактные понятия	Конкретные профессиональные понятия
Высокая частота в научных текстах	Средняя или низкая частота
Основа для любого научного текста	Дополнение к общей картине научного явления. Маркер специфики области знания

в конкретной дисциплине, необходима для обозначения профессиональных понятий и дополняет общую научную картину, обеспечивая детализированное изложение специальных аспектов научных исследований.

Эффективная работа преподавателя с иностранными обучающимися инженерно-технических специальностей (уровень В2) должна строиться не на смешанном, а на последовательном подходе.

На первом этапе обучения приоритет отдается общенаучной лексике. Она задает общую структуру высказывания и обеспечивает базовое понимание логики любого научного текста. На это уровне обучающиеся осваивают глаголы (*анализировать, определять, устанавливать*) и стандартные синтаксические конструкции как активный инструмент построения речи.

После закрепления этого универсального слоя преподаватель переходит ко второму этапу – введению терминологической лексики. Здесь слова вводятся не изолированно, а системно: внутри конкретных терминосистем изучаемой специальности (*например, электротехники или топографии*), где каждое понятие определяется через его связь с другими профессиональными определениями.

Соблюдение данной последовательности позволяет решить главную методическую задачу: устранить разрыв между общим пониманием структуры предложения и точным восприятием его профессионального содержания. Это подготавливает студентов к полноценному чтению профильной литературы и использованию языка в будущей практической деятельности.

Список литературы

1. Асанова М.С., Мукова М.Н., Хутова Е.Р. К вопросу семантизации термина в отраслевых словарях // Тиболовские чтения. Материалы I Международной научно-практической конференции, приуроченной ко дню рождения одного из основателей университета, просветителя, ученого, видного общественного деятеля Александра Арсеновича Тиболова. Владикавказ, 2024. С. 127–133.
2. Асламова Т.В. Специфика организации обучения иноязычному профессиональному общению в рамках парадигмы «Дискурс – общение – межкультурное профессиональное взаимодействие».

действие» // Современные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе: монография. Тамбов, 2017. С. 29–34.

3. Боймирзоева С.И., Филатова Е.Ю. Особенности перевода терминологической и общенаучной лексики на материалах научно-популярных статей // Успехи в химии и химической технологии. Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева. 2024. Т. XXXVIII. №11(290). С. 14–16.

4. Брацук А.А., Яншина Э.Р., Иванова Л.А. Проблемы перевода технических терминов // Проблемы науки. 2016. №5(6). С. 54–55.

5. Гришечкина Г.Ю. Способы раскрытия термина в научно-популярном тексте // Вопросы когнитивной лингвистики. 2011. №2(027). С. 92–100.

6. Даниленко В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. М., 1977.

7. Зотин А.Г. Об отборе лексики абсолютной употребительности для проведения занятий по английскому языку // Вестник КГПУ им. В.И. Астафьева. 2009. №1. С. 59–64.

8. Ибатулина Л.М. Использование фразеологических единиц в дискурсивном анализе научного текста // Мир науки, культуры, образования. 2017. №6(67). С. 516–518.

9. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М., 1975.

10. Мельников Г.П. Основы терминоведения. М., 1991.

11. Милотаева О.С. Усвоение общетехнической и специальной лексики в процессе преподавания иностранного языка в техническом вузе // Молодой ученый. 2015. №7. С. 824–827.

12. Татаринов В.А. Немецко-русский общенаучный словарь: около 5000 терминов, выражений и речевых клише. М., 2004.

13. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология: учебник для институтов и факультетов иностранных языков. М., 1983.

14. Шишлова И.Ю. Лексико-грамматические и семантические особенности фразеологизмов в научной речи // Верхневолжский филологический вестник. 2023. №3(34). С. 73–82.

15. Щербо П.А. Специальная лексика научно-технических текстов и трудности ее перевода // Известия МГТУ «МАМИ». 2013. №4. Т. 2. С. 287–291.

16. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык: в 2 т. / под общ. ред. А.Н. Тихонова, Р.И. Хашимова. М., 2008.

* * *

1. Asanova M.S., Mukova M.N., Hutova E.R. K voprosu semantizacii termina v otraslevykh slovaryah // Tibilovskie chteniya. Materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, priurochennoj ko dnyu rozhdeniya odnogo iz osnovatelej universiteta, prosvetitel'ya, uchenogo, vidnogo obshchestvennogo deyatelya Aleksandra Arsenovicha Tibilova. Vladikavkaz, 2024. S. 127–133.

2. Aslamova T.V. Specifika organizacii obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu v ramkakh paradigmy «Diskurs – obshchenie – mezhkul'turnoe professional'noe vzaimodejstvie» // Sovremennyye metody obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze: monografiya. Tambov, 2017. S. 29–34.

3. Bojmirzoeva S.I., Filatova E.Yu. Osobennosti perevoda terminologicheskoy i obshchenauchnoy leksiki na materialah nauchno-populyarnykh statej // Uspekhi v himii i himicheskoy tekhnologii. Rossijskij himiko-tekhnologicheskij universitet im. D.I. Mendeleeva. 2024. T. XXXVIII. №11(290). S. 14–16.

4. Bracuk A.A., Yanshina E.R., Ivanova L.A. Problemy perevoda tekhnicheskikh terminov // Problemy nauki. 2016. №5(6). S. 54–55.

5. Grishechkina G.Yu. Sposoby raskrytiya termina v nauchno-populyarnom tekste // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. 2011. №2(027). S. 92–100.

6. Danilenko V.P. Russkaya terminologiya: Opyt lingvisticheskogo opisaniya. M., 1977.

7. Zotin A.G. Ob otbore leksiki absolutnoy upotrebitel'nosti dlya provedeniya zanyatij po anglijskomu yazyku // Vestnik KGPU im. V.I. Astaf'eva. 2009. №1. S. 59–64.

8. Ibatulina L.M. Ispol'zovanie frazeologicheskikh edinic v diskursivnom analize nauchnogo teksta // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2017. №6(67). S. 516–518.

9. Kondakov N.I. Logicheskij slovar'-spravochnik. M., 1975.

10. Mel'nikov G.P. Osnovy terminovedeniya. M., 1991.

11. Milotaeva O.S. Usvoenie obshchetechnicheskoy i special'noj leksiki v processe prepodavaniya inostrannogo yazyka v tekhnicheskome vuze // Molodoj uchenyj. 2015. №7. S. 824–827.

12. Tatarinov V.A. Nemecko-russkij obshchenauchnyj slovar': okolo 5000 terminov, vyrazhenij i rechevyh klishe. M., 2004.
13. Fomina M.I. Sovremennyy russkij yazyk. Leksikologiya: uchebnik dlya institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov. M., 1983.
14. Shishlova I.Yu. Leksiko-grammaticheskie i semanticheskie osobennosti frazeologizmov v nauchnoj rechi // Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik. 2023. №3(34). S. 73–82.
15. Shcherbo P.A. Special'naya leksika nauchno-tehnicheskikh tekstov i trudnosti ee perevoda // Izvestiya MGTU «MAMI». 2013. №4. T. 2. S. 287–291.
16. Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov i ponyatij. Russkij yazyk: v 2 t. / pod obshch. red. A.N. Tihonova, R.I. Hashimova. M., 2008.



The features of mastering the general scientific and terminological vocabulary in the process of studying Russian as a foreign language by the students of the engineering-technical fields of specialization of university (level B2)

The article examines the problem of assimilation of general scientific and terminological vocabulary by the foreign students of engineering and technical specialties. The functional differences of these lexical groups are analyzed. There is paid special attention to the difficulties in the process of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: *general scientific lexicon, terminological lexicon, scientific discourse, learning difficulties, Russian as a foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 07.05.2026)

**Г.Р. БИККУЛОВА,
Е.Л. ЗОТОВА,
И.А. РОГОЦКАЯ
Москва**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

Рассматривается использование видеоматериалов на практических занятиях неязыкового вуза. Представлены цель пособия и принципы отбора для работы с видеоматериалами, приведены примеры конкретных заданий, изложена эффективность обучения с помощью видеоматериалов, выделены преимущества организации процесса обучения.



Ключевые слова: *аутентичные видеоматериалы, иностранный язык, учебный процесс, неязыковой вуз, принципы отбора видеоматериала.*

Основная задача дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе заключается в развитии у обучающихся коммуникативной компетентности, направленной на их будущую профессиональную деятельность. Это дает возможность студентам уверенно включаться в глобальный и рабочий контексты, применяя изученный язык для решения

задач в сфере делового взаимодействия, профессионального общения и межкультурного диалога. Одним из возможных решений этой задачи может стать использование в учебном процессе аутентичных видеоматериалов на изучаемом языке. В современной методике под аутентичными видеоматериалами понимаются созданные для носителей языка фильмы, телепередачи, документальные и научно-популярные ролики, не адаптированные специально под учебные цели, что обеспечивает естественное представление языковых и социокультурных моделей общения [4].

Применение аутентичных видеоматериалов на практических занятиях по иностранному языку представляет собой результативную педагогическую стратегию, позволяющую обучающимся окунуться в естественную языковую атмосферу, совершенствовать навыки общения и стимулировать интерес к освоению нового языка. Ряд исследований показывает, что работа с подлинным видео повышает мотивацию, способствует формированию положительного отношения к изучению языка и развитию всех компонентов коммуникативной компетенции за счет интеграции аудирования, говорения, чтения и письма в едином контексте общения [5]. Проблема использования видеоматериалов в качестве инструмента повышения мотивации студентов изучалась многими исследователями; анализировалось их влияние на развитие всех форм коммуникативной активности.

Одним из наиболее важных критериев отбора материала является их соотнесенность с определенной профессиональной сферой. Для развития иноязычной профессиональной речи лучше всего подходят фильмы, которые содержат профессиональную лексику и сценарии, связанные с различными отраслями. Особое значение для студентов естественно-научных направлений имеет включение в обучение научно-популярных фильмов по профильным дисциплинам (химия, физика, биология и др.), так как они демонстрируют использование терминологии в типичных коммуникативных ситуациях и позволяют одновременно расширять предметные знания.

В данной статье рассматриваются основные принципы отбора видеоматериала и его использования в обучении английскому языку студентов естественных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова на примере научно-популярного документального фильма BBC об истории химии. Документальный сериал BBC «Chemistry: A Volatile History» состоит из трех серий и в популярной форме прослеживает историю открытия и систематизации химических элементов, что делает его методически ценным ресурсом для формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетенции у студентов-химиков.

Было разработано методическое пособие, **целью** которого является развитие и совершенствование у студентов навыков аудирования и говорения. Организация материала в пособии способствует внедрению компетентностного подхода: упражнения направлены не только на восприятие содержания эпизодов, но и на развитие навыков анализа информации, обоснования собственного мнения, а также применения профессиональной терминологии в устной и письменной речи.

Актуальность выбранного материала обусловлена специализированной лексикой, включая разговорные идиомы, фразовые глаголы и сленг, которые зачастую отсутствуют в классических учебниках. При этом материал сохраняет аутентичность и современность, поскольку используемый в видеоматериалах вокабуляр создает ситуацию реального общения и является более актуальным по сравнению с учебными ресурсами. Также следует подчеркнуть важность использования видеоматериала, который представляет собой довольно распространенный способ передачи знаний среди молодой аудитории и может быть успешно интегрирован в образовательный процесс.

Для эффективного обучения с помощью видеоматериалов важно методически правильно организовать учебный процесс: определить место видеоматериала в системе за-

нений, периодичность их проведения, и самое главное, включение видеоматериала в учебный процесс не должно нарушать целостность учебной программы.

При отборе видеоматериала авторы руководствовались следующими **принципами**:

- соответствие языковому уровню студентов (B2);
- актуальность тематики;
- разнообразие использования профессиональной лексики [3].

Дополнительно учитывались такие параметры, как наличие визуальной поддержки (графики, схемы, реконструкции экспериментов), жанровые особенности (документальный фильм) и возможность сегментации на логически завершённые фрагменты продолжительностью 4–6 минут. Подобная сегментация соответствует общепринятой практике работы с видеотекстом на занятиях по иностранному языку, так как позволяет планировать серию заданий разного типа – от общего понимания до детального извлечения информации и последующей продуктивной деятельности [4].

Данный фильм включает в себя три серии: «Discovering the elements», «The order of the elements», «The power of the elements». Каждая серия разбита на эпизоды по 4–6 минут для удобного восприятия, при необходимости можно повторно пересмотреть.

При создании методического пособия по работе с видеоматериалами авторы использовали три этапа: *before you watch*, *while you watch*, *after you watch*. Такое трехэтапное построение работы с видео широко описано в методической литературе и рассматривается как один из наиболее эффективных алгоритмов организации видеодеятельности на занятиях по иностранному языку [1; 4]. В качестве примера продемонстрируем несколько упражнений в ходе каждого этапа для наглядности.

1 этап – (*before you watch*) проводится для предварительного обсуждения, в ходе которого повторяется лексика, имеющая отношение к тематике видео эпизода. Например:

а) Warming up (разминка):

1. How many elements are there in the Periodic Table?

2. Can you list the most abundant elements on Earth?

б) В пособии приведена краткая информация об ученом, о котором идет речь (для ознакомления);

в) Представлена новая лексика (слова и выражения с транскрипцией) для снятия трудностей восприятия по теме видео эпизода. Например:

lapus lazuli [læps 'ləʒjʊli] – лазурит (пигмент);

crucible ['kru:səb(ə)l] – тигель;

to endeavour [ɪn 'devə] – пытаться, стараться;

serendipity [serən 'dɪpɪti] – интуиция, счастливая случайность;

to fortify – ['fɔ:tɪfaɪ] усиливать;

cladding – оболочка, облицовка;

to take all the credit – присвоить себе все заслуги;

to tap into – получать доступ к...;

to make a leap of faith – рискнуть;

prime and ready – в полной готовности;

to muddle – перемешивать.

На данном этапе авторам пособия удалось не только актуализировать известные студентам лексико-грамматические структуры, но и минимизировать возможные трудности восприятия за счет предтекстового введения ключевых понятий, прогнозирования содержания и постановки коммуникативной задачи просмотра.

2 этап – (*while you watch*). Среди стандартных задач этапа просмотра выделяются задания на выбор верного ответа, упорядочивание последовательности событий, заполнение пропусков, а также выявление главных фактов и доводов. Авторы данного посо-

бия, разработавшие такие упражнения, убедились, что они помогают удерживать фокус внимания и способствуют развитию умений детального и селективного восприятия информации на слух.

а) проверка предсказаний, сделанных студентами до просмотра;

б) поиск информации – после первого просмотра предлагается упражнение (например: ответьте на вопросы) на поиск информации, и эпизод просматривается снова, по сегментам или целиком, в зависимости от уровня студентов;

с) работа с отдельным сегментом – студенты просматривают какой-либо отдельный сегмент видеопериода и выполняют один (или более) вид упражнений. Например:

1. How many elements make up our planet?
2. What elements fortify the element iron?
3. What is implied by the expression “bucket chemistry”?
4. What was the result of “bucket chemistry”?

Например:

Fill in the gaps with the following chemical terms.

iron oxide, nylon, radium, carbon, graphite

1. The word fell in love with..., assuming its invisible energy must be good for you.
2. When... went on sale in America, the entire stock of 5 million was sold in a day.
3. But in..., only three of the bonds are connected to other carbon atoms in a single plane.
4. Couper was fascinated by the way... atoms combined with other atoms.
5. The planet Mars is thought to be red due to... .

3 эман – (after you watch). На текущей стадии обучения приоритет постепенно переходит от восприятия информации к ее активному использованию: пересказ материала, создание коротких презентаций и выполнение проектных работ дают возможность применять видеоматериалы в качестве базы для построения развернутых устных и письменных высказываний.

а) проводится обсуждение, проверяются ответы на вопросы в упражнениях по содержанию видео эпизода (comprehension check);

б) работа с лексикой в предложенных упражнениях (comprehension check). Например:

For questions 1–5 choose the answers (A, B, C, or D) which you think best fit according to the film (for some questions more than one answer is possible).

1. **Justus von Liebig** became obsessed with creating explosive combinations due to:

- a) seeing a peddler letting off fireworks;
- b) experimenting with silver fulminate;
- c) his personality;
- d) relationship with F. Wöhler.

2. A Scotsman called **Archibald Scott Couper**:

a) adopted the atomic weight of oxygen as 8 rather than 16;
b) used dotted lines or dashes between the atoms in his formulas, approximating the appearance of later formula styles;

- c) came up with the idea of bonds, links between the atoms;
- d) had very poor health.

3. **Friedrich August Kekulé**:

a) was the first to unravel carbon's secrets;
b) claimed he dreamt of whirling atoms sitting on the bus;
c) was slow to get his paper published;
d) is credited with formulating the theory of chemical structure, especially the tetravalence of carbon and the ability of carbon atoms to link to each other.

4. The chemical remedy to help the automobile engine run smoothly and more efficiently contained:

- a) *utter and camphor*;
- b) *ethyl acetate*;
- c) *tetra-ethyl lead, known as TEL*;
- d) *aluminium chloride*.

5. French scientist **Henri Becquerel** working with uranium salts:

- a) *found that ultraviolet light made them glow*;
- b) *discovered radioactivity*;
- c) *was looking for connection between the phosphorescence he had already been investigating and the newly discovered X-rays*;
- d) *left them overnight on a photographic plate that had been earlier exposed to light* [2].

После просмотра каждого эпизода можно провести следующие упражнения на проверку понимания просмотренного материала с использованием новой лексики:

- вопросно-ответные упражнения по содержанию эпизода;
- составление плана пересказа эпизода;
- пересказ содержания эпизода по плану с использованием ключевых слов;
- пересказ содержания эпизода по цепочке.

Пересказывая содержание эпизода, как было замечено авторами, студенты вынуждены высказывать свои собственные мысли по поводу увиденного, так как печатного текста у них нет. В этом важное **преимущество** работы с видеоматериалами по сравнению с печатными текстами.

Кроме того, текстовый материал пособия расширен за счет введения иллюстраций, что весьма привлекательно для студентов и является дидактическим фактором.

Не ставили цель представить **научную новизну** в разработанном пособии, основываясь на устоявшихся положениях в методике по использованию видеоматериалов в обучении иностранному языку, а использовать визуальную наглядность, которая способствует более прочному запоминанию лексики и фраз, так как формируется ассоциативная связь между изображением, звучащей речью и ситуацией общения. В дополнение к этому, специализированная лексика, используемая в видеоматериалах, необходима студентам, чтобы активно участвовать в международных конференциях, поскольку именно английский язык осуществляет международное взаимодействие на сегодняшний день.

Безусловно, следует отметить, что систематическая работа с использованием видеоматериалов на практических занятиях позволяет студентам повысить эффективность обучения иностранной речи, мобилизует их активность, расширяет объем усваиваемого материала.

Следовательно, использование видеоматериалов в образовательном процессе позволяет выделить некоторые **преимущества** данного средства организации процесса обучения:

- в первую очередь это интерес студентов, поскольку достоинством данной формы является яркое восприятие через активацию зрения, что позволяет создать эмоциональную атмосферу для повышения эффективности усвоения языкового материала;
- подтверждение того, что у студентов сформировалась привычка применять современные цифровые инструменты для решения не только ежедневных задач, но и в учебных целях;
- применение актуальных аутентичных языковых ресурсов и детально продуманных заданий с последующим разбором типичных ошибок в ходе занятий;
- познавательная деятельность дает возможность студентам в самостоятельном режиме накапливать новые знания.

Таким образом, аутентичные видеоматериалы, подобные документальному сериалу BBC «Chemistry: A Volatile History», могут рассматриваться как **эффективный** ин-

струмент формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности студентов естественных факультетов при условии продуманного отбора, методически грамотной организации трехэтапной работы и систематического использования в рамках учебной программы.

Список литературы

1. Алейникова М.И. Видеофильм как средство обучения иностранному языку // Перспективы науки и образования. 2015. №6(18). С. 87–90.
2. Биккулова Г.Р., Зотова Е.Л., Рогоцкая И.А. Volatile history of chemistry. The power of the elements: Учебно-методическое пособие для студентов 1, 2, 3 курсов химического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. М., 2025.
3. Сидоренко Т.В. Принципы отбора и методической адаптации оригинальных видеоматериалов // Вестник ВГУ. 2012. №1. С. 207–210.
4. Goldstein B., Driver P. Language Learning with Digital Video. Cambridge, 2014.
5. Ibadova N.A. The Use of Authentic Video Materials in Order to Increase the Motivation to the Study of English Language // International Journal of Innovations in Engineering Research and Technology (IJERT). 2021. Vol. 8. P. 177–180.

* * *

1. Alejnikova M.I. Videofil'm kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2015. №6(18). S. 87–90.
2. Bikkulova G.R., Zotova E.L., Rogockaya I.A. Volatile history of chemistry. The power of the elements: Uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov 1, 2, 3 kursov himicheskogo fakul'teta MGU imeni M.V. Lomonosova. M., 2025.
3. Sidorenko T.V. Principy otbora i metodicheskoy adaptatsii original'nyh videomaterialov // Vestnik VGU. 2012. №1. S. 207–210.



The use of authentic video materials in teaching the foreign language of students of natural-science departments

The use of video materials at the practical classes of non-linguistic universities is considered. The purpose of the guidebook and the principles of selection for the work with the video materials are presented, there are given the examples of the concrete tasks. The efficiency of education with the help of video materials is described, the advantages of organization of educational process are emphasized.

Keywords: *authentic video materials, foreign language, educational process, non-linguistic university, principles of selection of video material.*

(Статья поступила в редакцию 04.06.2026)

Е.А. ДАУТОВА

Москва

**МЕДИАПЕРФОРМАТИВНОСТЬ КНИГИ ХУДОЖНИКА А. СУЗДАЛЕВА
И Н. КУЛИКОВОЙ «ИКЕА-ПОЭМЫ» (2002)**

На материале книги художника А. Суздалева и Н. Куликовой «ИКЕА-поэмы» (2002) исследуется медиаперформативность как способ формирования эстетического опыта. Анализируются приемы перевода мейл-арта в медиум книги-кодекса и реализации трех жанровых конвенций (эпистолярный роман, лирический цикл, гипертекст). Делается вывод о связи медиаперформативности и трансгрессивном переходе между фикциональным и реальным мирами.



Ключевые слова: медиаперформативность, медиагибрид, книга художника, мейл-арт, «ИКЕА-поэмы».

Книга художника представляет собой объект, в котором вербально-визуальное содержание, графическое оформление и материально-конструктивное воплощение образуют цельное художественное высказывание. К этому феномену относят самые разные явления – от иллюстрированных книг У. Блейка, изданий А. Воллара и футуристических самиздат-книг («Игра в аду», А. Крученых, В. Хлебникова и Н. Гончаровой, «1918» А. Крученых, В. Каменского и К. Зданевича) до концептуалистских проектов и более поздних форм: печатные кодексы («Даблоиды» Л. Тишкова), рукописные альбомы («Рождественская история» А. Шмакова), псевдо-документы («Паспорт» М. Карасика), альманахи («Треугольное колесо» под редакцией М. Погарского), экспериментальные объекты на грани инсталляции («Гегель. Собрание сочинений в 20 томах» Д. Рота) и т.п. Термин «книга художника» (равно как и англоязычный «artist's book») различают с термином «livred'artiste» на основе отличного генезиса и материально-технического воплощения [9, с. 66; 11, с. 24]. Однако в исследовательской литературе также наблюдается практика использовать его как зонтичный, охватывающий все многообразие подобных объектов (в отдельных случаях продуктивность разграничения дефиниций даже проблематизируется [14, с. 133–134]). В настоящей статье мы придерживаемся широкого понимания термина «книга художника» и предлагаем конкретизировать его через категорию медиагибрида – объекта, в котором «в продуктивную коммуникацию вступают актуальное письмо, медиасреда, техника и телесность» [2, с. 9].

Именно в этом качестве книга художника становится характерным феноменом для литературы XX–XXI веков и обращает на себя внимание литературоведов. Так, книга художника рассматривается как важный материал для уточнения процесса движения литературы к синтетичности: смешению разных жанров, медиа, введения перформативного элемента [1; 4; 5]. Задействование визуальных и материальных аспектов как средств художественной выразительности объясняется инфляцией литературного высказывания в результате цифровой революции, которая порождает новые формы бытования текста [15] и одновременно актуализирует «тоску по материальности» [6]. Как следствие, «книга долж-

на быть проектом и арт-буком», а проблемой становится не «бумажность», а «медиальность» литературного высказывания [4, с. 193], «предметом осмысления оказалась аура “уникальности”, закрепленная за книгой как материальным объектом, и способы ее создания» [Там же, с. 194]. Медиальность в книге художника проявляется на разных уровнях – от особых типографических решений до конструктивных особенностей переплета и формата, что подробно исследуется в искусствоведческих работах [9; 13; 14].

Вместе с тем период развития литературы XX–XXI веков отмечен кризисом означивания – исчерпанием доверия к автономному словесному знаку, тесно связанный с перформативным и телесным (шире – материальным) поворотами [7, с. 63]. Под перформативностью здесь подразумевается способность художественного текста быть символическим действием, побуждающим читателя к телесному участию и актуализирующим элементы устности и чувственности [Там же, с. 62], «касание» текста взглядом и телом [12, с. 176–177]. С этого ракурса медиагибридизация литературы возникает именно вследствие поисков новых, не-семиотических способов эстетического воздействия, что, например, показано на материале драмы [Там же] и поэтических текстов [10] с выраженным визуальным элементом. Поэтика книги художника также отличается перформативностью; по словам Дж. Друкера, она предназначена не столько для чтения, сколько для разыгрывания [13, с. 311].

Эту особенность, явленную медиальность и перформативность, обусловленную как синтезом медиа, так и кризисом значения, обозначаем, вслед за А.Е. Масаловым, термином медиаперформативность, который подразумевает, «что действия в <...> медиагибридах производятся не только с помощью слов и тел, но и с помощью разнообразных медиа» [10, с. 260]. Выявление способов реализации медиаперформативности и того, как они конструируют специфический эстетический опыт реципиента и является **целью** настоящей работы. Исходя из наблюдений исследователей, можно выдвинуть гипотезу, что медиаперформативность книги художника направлена на создание эффекта трансгрессии, то есть пересечение границы между фикциональным и реальным мирами посредством акцентирования медиа-материальной специфики произведения.

Презентативным материалом для анализа является книга художника А. Суздалева и Н. Куликовой «ИКЕА-поэмы» (2002). Как вся конструкция книги, так и каждая ее отдельная страница являются медиагибридами, поскольку они синтезируют поэтику автоматической поэзии, коллажа с дискурсами рекламы и почтовой переписки. «ИКЕА-поэмы» представляют собой книгу-кодекс (тираж 100 экземпляров, анализируется экземпляр №17) в твердой картонной обложке. На страницы вклеены репродукции 35 открыток с поэтическими текстами: изначально тексты создавались в рамках мейл-арт-переписки между Суздалевым и Куликовой (две открытки адресованы М.В. Погарскому). Каждая открытка выполнена в коллажной технике: поэтический текст собран из вырезок из рекламных каталогов ИКЕА, которые изначально приходили авторам по почте. Текстовые вырезки наклеены листы разного формата: 31 открытка вертикальная на однотонных цветных листах, 4 – горизонтальные на рисунках-схемах мебельных полок. На репродукциях открыток сохранились следы почтовой обработки: штемпели, марки, рукописные адреса, индексы и имена отправителя и получателя, а также пятна, царапины, заломы, возникшие при их пересылке. Книга снабжена суперобложкой с паратекстуальным комментарием, где авторы эксплицируют свой метод работы с текстами («сэмплирование», «ремикширование» рекламного текста, отсылки к дадаизму и японской поэзии) и определяют результат как «почтовый роман в стихах» [8] (Здесь и далее цитаты приводятся по данному изданию, без пагинации. – Е.Д.). Такая форма направлена на рефлексию и критику языка маркетинга, который, по словам авторов, «коммутируясь сам на себя, <...> дает восхитительные слова-оговорки, проговаривается о чем-то, что лежит по ту сторону нашего “мира маленьких желаний”». При этом выбранная техника коллажа – «сборка» поэтических текстов из предложенного каталогом ограничен-

ного перечня языковых элементов – подсказана рыночной стратегией ИКЕА: магазин призывает покупателей составить из их мебельных наборов любые интерьерные решения. Иными словами, визуально-вербальное содержание и материально-конструктивное «тело» книги воплощают пространство такого «потребительского рая», к изучению которого приглашается реципиент.

Последовательность расположения репродукций открыток не комментируется авторами. Однако можно предположить, что лицевая и оборотная стороны одной вертикальной открытки воспроизведены на противоположных сторонах одного и того же книжного листа. Основанием для такой гипотезы служит тот факт, что на противоположных сторонах листа приклеены открытки, выполненные на подложках одного цвета (например, последовательно идут две открытки на красном фоне, затем две – на зеленом и т.д.). При этом на одной стороне присутствуют почтовые маркеры, тогда как на другой стороне они отсутствуют. Отметим, что медиаперформативность закреплена уже на уровне медиа-материального перехода: мейл-арт-объекты, функционировавшие как единичные открытки, собраны под одной обложкой, но при этом не утратили своей тактильной и процессуальной памяти. Реципиент, перелистывая страницы книги, будто занимает позицию получателя писем-открыток.

Несмотря на то, что по большей части данный принцип расположения открыток выдерживается в книге, он нарушается в трех случаях: на разворотах с горизонтальными открытками, на пустой странице, на первой и последней странице книги. Рассмотрим все три случая.

Во-первых, четыре горизонтальные открытки наклеены на разворот двух страниц (то есть занимают два смежных книжных листа). Оборотные стороны этих открыток не воспроизведены. Кроме того, одна из горизонтальных открыток приклеена только к левой стороне книжного разворота и может отгибаться: ее репродукция согнута по вертикальной линии так, что в развернутом виде видна вся открытка, а в согнутом – только ее фрагмент. В согнутом виде она также открывает правую страницу разворота, на котором расположена уже другая вертикальная открытка. Поскольку горизонтальные открытки, в отличие от вертикальных, набраны на рисунках-схемах, они могут быть рассмотрены как иллюстрации издания (на это указывают и характерные подписи на двух из них – «Рис. 1», «Рис. 2»). Напомним, что на таких открытках изображены схемы полок: визуальная презентация предметов создает гаптический эффект, то есть актуализацию осязательных ощущений посредством нематериальных образов. На первой горизонтальной открытке, обозначенной как «Рис. 1», изображение сопровождается текстом (первые две строки размещены над изображением, последняя – под ним):

*круглый год жизнь под полкой
В чистоте и уюте*

Но разве о такой жизни Вы мечтали? (Здесь и далее в цитатах, приведенных курсивом, сохранено авторское оформление текста. – Е.Д.).

Такое графическое разделение текста образует цезуру, ритмическую паузу, после второй строки, которая подчеркивается и посредством цвета: она представлена цельной черно-салатовой вырезкой, контрастирующей с монохромным рисунком (черные линии на песочном фоне). Визуальное оформление текста усиливает иронический эффект и подготавливает читателя к финальному риторическому вопросу, а вынужденное скольжение взглядом по минималистичному небрежному рисунку в поисках третьей строки уже деконструирует образ уютного пространства под полкой.

Во-вторых, примером нарушения общей композиции организации книжных разворотов является одна страница, на которой открытка отсутствует. Неясно, является ли

это дефектом рассматриваемого экземпляра (репродукция могла отклеиться) или изначальным замыслом; содержание книги не дает однозначного объяснения этой лакуне, но также указывает на медиаперформативную природу книги художника. Будучи случайным дефектом, пустой разворот являет уязвимость материи книги перед разрушительными факторами внешней среды, а также ситуативную уникальность каждого акта прочтения книги. Если же пропуск был задуман, тогда он подчеркивает поэтику языковых сбоев рекламного дискурса, на которую авторы указывают в метакомментарии.

В-третьих, общую композицию книги нарушают первая и последняя репродукции, которые не имеют парных изображений на оборотных сторонах листов. Можно предположить, что они сами являются оборотными сторонами друг друга, поскольку они обе набраны на подложке синего цвета и лишь на одной из них имеются почтовые марки. Если эта гипотеза верна, то данные репродукции образуют композиционную рамку книги художника, а авторская установка на диалогичность – эпистолярный роман – подменяется автокоммуникацией – переписка одного лирического героя с самим собой или же «коммутированность» рекламного дискурса на самом себе. Такое коммуникативное «замыкание» также может быть осмыслено как критический жест, вскрывающий антиутопичность потребительского комфорта. Мотивы из первой в книге открытки:

*каждый день!
День, проведенный
влезает на полку жизни...
мечты о настоящем Мечты
остались в
прошлом
Что может быть хуже*

Символически продолжают в последней, озаглавленной «Диванные сны»:

*Базары, сладости,
красавицы, ковры
пролетят незаметно.
Красота может быть
превращается в воздух*

В частности, в рамочном элементе последовательно развивается оппозиция идеального (мечты, красота) и материального (мебель, потребительские товары). Поскольку данные строки заканчивают книгу, она, метафорически, сама «превращается в воздух», иными словами, граница между внутри- и внехудожественной реальностью тематизируется и эстетизируется, что также является приемом трансгрессии и медиаперформативности.

Подвижность границ между медиа мейл-арта и книги открывает возможность для разных (в том числе нелинейных) способов прочтения текста. Условно обозначим такие стратегии прочтения в соответствии с жанровыми конвенциями, которые явлены в книге: эпистолярный роман, лирический цикл и гипертекст. Причем переключение разных стратегий переопределяет субъекта речи.

Первая стратегия – жанр эпистолярного романа – актуализируется при последовательном чтении открыток. Однако сюжет переписки постоянно дестабилизируется: открытки от одного адресанта могут идти подряд и оставаться без ответа, появляются письма к третьему лицу (Погарскому), а несколько открыток вообще лишены почтовых маркеров, что создает коммуникативные зазоры. Такие лакуны призывают реципиента рефлексировать о вторжении «Другого» – возможно, самого дискурса рекламы.

Второй вариант прочтения книги художника – как лирического цикла. Его маркерами служат жанровое указание-рефрен «ИКЕА-поэмы» (15 упоминаний, включая его варианты «2 ИКЕА-поэмы», «Новые ИКЕА-поэмы»), вырезки с графическим знаком-точкой и заголовки, обозначающие границы отдельных текстов цикла («Сказка на всю ночь», «Зеленая комната», «Очень личное место» и др.). Однако некоторые заголовки визуально сливаются с текстом: их отличает только контрастный, как правило, алый цвет, что размывает границу между паратекстом и лирическим текстом. Тематически цикл разворачивается как экскурсия по дому с осмотром интерьера (шкаф, диван, зеленая комната и т.п.). Этот сюжет раскрывается через речь лирического субъекта, который рефлексировывает конфликт между потребительским «комфортным раем» и абстрактным, недостижимым счастьем, которое являет себя в грезах. При этом субъект речи мерцает между явью и сном, «залипанием» в потребительский дискурс и дистанцированием от него. Такая позиция практически прямо манифестируется в открытке, предшествующей пустой странице-лакуне: «ДА! Красота достойна лучшей участи <...>. НО Искусство – это еще не повод отказываться от назойливых комаров и кофе». В финале цикла субъект речи ускользает в мир снов (см. выше финальную цитату из «Диванных снов»), однако остается запертым в стенах своего жилища.

Третий вариант прочтения, гипертекстуальный, связан с повторяющимися фрагментами – одинаковыми вырезками из каталога, встречающимися на разных открытках. Помещенные в уникальные контексты, они обнажают прием текстового монтажа и одновременно открывают возможность прочтения книги через систему ассоциативных рефренов-рубрикаторов. Например, черно-фиолетовая вырезка «теперь не стыдно» появляется в открытках обоих авторов. Письмо от Суздалева к Куликовой звучит так:

*Пора
Сорвите старые одежды
Давно пора!
Теперь не стыдно Теперь можно
Почувствуйте Летнее солнце
Теплый рассеянный свет
еще больше тепла...*

*А письмо от Куликовой:
Шкаф спрятался в углу,
ну и, конечно,
стало значительно веселее
Теперь не стыдно
и днем, и ночью
не страшно, правда?*

В обоих текстах лирический сюжет основан на (условном) взаимодействии с вещами или жизни вещей: в первом случае речь идет об одежде, во втором – о шкафе. Однако в обоих текстах наблюдаем разные стратегии разворачивания лирического высказывания: в тексте Суздалева субъект речи обращается с прямым призывом срывать старые одежды, в данном контексте «теперь не стыдно» прочитывается как своеобразная манифестация потребительской агентности. Неслучайными в этой связи выглядят и реализованные в тексте цветовые решения. Текст Суздалева выполнен из чередования вырезок трех цветов: алого (вероятно, заголовков), фиолетового и белого, причем фиолетовая фраза «теперь не стыдно», как и фиолетовое слово «почувствуйте» выделяются на общем белом фоне, что создает сквозную ассоциацию, мобилизирующую чувственный опыт реципиента. Напротив, в тексте Куликовой субъект речи избегает прямых обра-

щений и призывов, сюжет о шкафе прочитывается как более лиричный. Строгая симметричная цветовая композиция текста – первая половина текста набрана из черно-белых отрывков, а вторая – из черно-фиолетовых, – акцентирует произошедшее изменение в мире, где «теперь не стыдно».

Проведенный анализ не исчерпывает всех особенностей рассматриваемой книги художника и может быть дополнен. В частности, мерцание границы наблюдается не только на медиа-материальном и композиционном уровнях, но даже на уровне отдельного взятого слова, набранного из разных вырезок, что обнажает сделанность всей речи. Приведенные примеры демонстрируют, как в книге художника возникает напряжение между семантической целостностью и визуальной фрагментарностью, что порождает колебание между эффектами значения и эффектами присутствия, по терминологии Х.У. Гумбрехта [3]. Эффекты значения возникают при распознавании иронии, критики потребительского общества, поэтизации рекламного дискурса. Эффекты присутствия – при визуально-тактильном контакте с медиа книги, а избыточность визуально-материальных деталей сопротивляется однозначному означиванию и усиливает тактильный контакт.

Подводя итог, суммируем наблюдения: во-первых, на уровне медиа-материального перехода мейл-арт (перформативные акты отправления и получения) пересобирается в кодекс, при этом следы исходных действий сохраняются и активируются в новой медиа-среде. Во-вторых, на уровне конструкции книги необходимость перелистывать, сравнивать, «переворачивать» открытки превращает читателя в со-исполнителя, чьи физические манипуляции довершают сборку художественного высказывания. В-третьих, на уровне паратекстуального комментария авторы рефлексировать собственный метод («коммутируясь сам на себя, язык рекламы дает сбои-оговорки»), тем самым включая читателя в игру с дискурсом и его материальными следами.

Таким образом, анализ «ИКЕА-поэм» с позиций медиаперформативности показывает, что книга художника не является статичным объектом, а представляет собой событие, в котором значение производится через действие с медиа, а реципиент становится не интерпретатором, а участником. Повторы, лакуны, материальные следы и нелинейная композиция создают условия для колебания между осмыслением и телесным переживанием, трансгрессивным переходом между фикциональным и реальным, что и составляет специфический эстетический опыт, характерный для медиагибридной литературы XX–XXI веков.

Список литературы

1. Верина У.Ю. Сквозь жанры: книга художника, арт-объект и экфрасис Людины Ру / Людмилы Русовой «Насквозь / Through» (1999) // Филологический класс. 2020. Т. 25. №2. С. 204–217.
2. Горелов О.С. Оптимизация поэтического и визуального: коллаборации, медиагибриды и трансмедийное повествование // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Специальный выпуск. С. 6–18.
3. Гумбрехт Х.У. Производство присутствия: Чего не может передать значение. М., 2006.
4. Житенев А.А. «Книга поэта» как «книга художника»: «Imago» Д. Дмитриева // Филологический класс. 2020. Т. 25. №2. С. 192–203.
5. Житенев А.А. «Тыква» Е. Хорвата как книга художника // Филологический класс. 2023. Т. 28. №2. С. 80–94.
6. Заруцкий П. Мышиный хвост, Вавилонская башня букв и стихи без слов. Что такое визуальная поэзия и как в Европе превращали стихи в рисунки. [Электронный ресурс]. URL: <https://knife.media/visual-poetry/> (дата обращения: 15.06.2026).
7. Капчяк Я. Materiality matters! Создано из языка, написано пером, исполнено телом // Транслит. 2018. №21. С. 61–67.
8. Куликова Н., Суздалев А. ИКЕА-поэмы. М., 2022.
9. Лукин В.Ф., Погарский М.В. Энциклопедия Книги художника. М., 2022.

10. Масалов А.Е. Медиаперформативность Аристарха Месропяна и Гликерия Улунова // Новое литературное обозрение. 2023. №4(182). С. 258–270.
11. Мишин В. Книга художника – Livre d'artiste. Испанская коллекция. Пикассо. Дали. Миро. Грис. Клаве. Тапес: выставка в ГМИИ им. А.С. Пушкина, 1 февраля – 25 марта 2012 // Третьяковская галерея. 2012. №2. С. 22–35.
12. Семьян Т.Ф. Перформативный характер текста современной отечественной драмы // Уральский филологический вестник. Серия: Русская литература XX–XXI веков: направления и течения. 2012. №1. С. 167–177.
13. Drucker J. The Century of Artists' Books. N.-Y., 1995.
14. Hubert R.R. An Introduction to the Artist's Book: The Text and Its Rivals // Visible Language. 1991. Vol. 25. №2–3. P. 117–136.
15. Kiernan A. Writing Cultures and Literary Media: Publishing and Reception in the Digital Age. Cham, Switzerland, 2021.

* * *

1. Verina U.Yu. Skvoz' zhanry: kniga hudozhnika, art-ob'ekt i ekfrasis Lyudiny Ru / Lyudmily Rusovoj «Naskvoz' / Through» (1999) // Filologicheskij klass. 2020. T. 25. №2. S. 204–217.
2. Gorelov O.S. Optimizaciya poeticheskogo i vizual'nogo: kollaboracii, mediagibridy i transmedijnoe povestvovanie // Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023. Special'nyj vypusk. S. 6–18.
3. Gumbrekht H.U. Proizvodstvo prisutstviya: Chego ne mozhet peredat' znachenie. M., 2006.
4. Zhitenev A.A. «Kniga poeta» kak «kniga hudozhnika»: «Imago» D. Dmitrieva // Filologicheskij klass. 2020. T. 25. №2. S. 192–203.
5. Zhitenev A.A. «Tykva» E. Horvata kak kniga hudozhnika // Filologicheskij klass. 2023. T. 28. №2. S. 80–94.
6. Zaruckij P. Myshinyj hvost, Vavilonskaya bashnya bukv i stihi bez slov. Chto takoe vizual'naya poeziya i kak v Evrope prevrashchali stihi v risunki. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://knife.media/visual-poetry/> (data obrashcheniya: 15.06.2026).
7. Kapch'yak Ya. Materiality matters! Sozdano iz yazyka, napisano perom, ispolneno telom // Translit. 2018. №21. S. 61–67.
8. Kulikova N., Suzdalev A. IKEA-poemy. M., 2022.
9. Lukin V.F., Pogarskij M.V. Enciklopediya Knigi hudozhnika. M., 2022.
10. Masalov A.E. Mediapervformativnost' Aristarha Mesropyana i Glikeriya Ulunova // Novoe literaturnoe obozrenie. 2023. №4(182). S. 258–270.
11. Mishin V. Kniga hudozhnika – Livre d'artiste. Ispanskaya kollekciya. Pikasso. Dali. Miro. Gris. Klave. Tap'es: vystavka v GMII im. A.S. Pushkina, 1 fevralya – 25 marta 2012 // Tret'yakovskaya galereya. 2012. №2. S. 22–35.
12. Sem'yan T.F. Performativnyj harakter teksta sovremennoj otechestvennoj dramy // Ural'skij filologicheskij vestnik. Seriya: Russkaya literatura XX–XXI vekov: napravleniya i tehniciya. 2012. №1. S. 167–177.



***The media performativity of the book of the artist A. Suzdalev
and “IKEA poems” (2002) by N. Kulikova***

At the material of the book of the artist A. Suzdalev and “IKEA poems” (2002) by N. Kulikova the media performativity as the way of development of aesthetic experience is studied. The techniques of translation of mail art in the medium of code book and the implementation of three genre conventions (epistolary novel, lyric series and hypertext) are analyzed. It is concluded about the connection of media performativity and transgressive transition between the fictional and real worlds.

Keywords: media performativity, media hybrid, book of artist, mail art, “IKEA poems”.

(Статья поступила в редакцию 17.06.2026)

**ФИЛОСОФСКИЙ КОММЕНТАРИЙ К ПОЭТИЧЕСКОМУ ТЕКСТУ:
ЦИКЛ А. БЛОКА «НА ПОЛЕ КУЛИКОВОМ» В РАКУРСЕ
ФЕНОМЕНОЛОГИИ М. ХАЙДЕГГЕРА**

В формате комментария к циклу А. Блока «На поле Куликовом» рассматривается возможность применения некоторых постулатов «новой онтологии» М. Хайдеггера в качестве пояснительного компонента. Философско-ориентированный поиск направлен на выявление дополнительного смыслового потенциала поэтического образа как интегративного ментально-эстетического феномена. Поставлен вопрос о целесообразности введения в теорию литературы принципов феноменологической аналитики.



Ключевые слова: Блок, комментарий, поэтический язык, феноменологизм, Хайдеггер.

В филологическом дискурсе комментарий к литературному произведению давно получил статус автономного жанрового образования, не совпадающего по цели и задачам с традиционным (целостным) литературоведческим анализом. Из многообразия жанровых разновидностей нами выделен комментарий концептуально-парциальный, предполагающий свободный выбор аспекта и методологии исследования, сближающийся с герменевтикой и не претендующий на интерпретационно-пояснительную всеобъемлемость. В данном случае мы ориентируемся на «опоэтизированные» комментарии М. Хайдеггера, объединенные в книге «Разъяснения к поэзии Гельдерлина» («Erläuterungen zu Hölderlins Gedichten»). В ее основу положены лекции 1936–1943 гг., посвященные творчеству немецкого романтика, которого философ называл «поэтом поэтов в некотором совершенном смысле» [13, с. 38]. И хотя Хайдеггер считал, что всякое разъяснение стихов, звучащих сродни колоколу «под открытым небом», будет «как снег на колокол», его «разъясняющая речь» – очевидное доказательство результативности осмысления поэтического слова в контексте «непоэтического говорения» [15, с. 7, 9].

Попытаемся и мы «вослед» Хайдеггеру, с опорой на его теоретико-методологические постулаты показать возможность прочтения цикла А. Блока «На поле Куликовом» в философско-феноменологическом аспекте.

*Река раскинулась. Течет, грустит лениво
И моет берега.*

*Над скудной глиной желтого обрыва
В степи грустят стога* [3, т. 3, с. 170].

Жанровые установки комментария позволяют без предварительных рассуждений о творческой истории, идейно-тематическом содержании, структурном своеобразии произведения и т.п. (о чем достаточно много сказано), начать с «третьестепенной» конкретики: грамматического значения глагольных форм. На четверостишие из 14 знаменательных слов приходится 5 глаголов: *река раскинулась, течет, грустит лениво, моет берега, в степи грустят стога*. Их особенность заключается в том, что, по сути, к своему первичному грамматическому значению – perfectum praesens и praesens tempus – они имеют весьма опосредованное отношение. Речь идет не том, что *было, есть* или *будет*, но о том, что существует во вневременном измерении и несет полноту бытия: *erat – est –*

erit. Почти как по О. Мандельштаму: «И глагольных окончаний колокол / Мне вдали указывает путь <...>» [9, с. 340].

«Грустит лениво» река; «В степи грустят стога»... Общеизвестно, что грусть в спряжении с тоской (*грусть-тоска*) выражает глубинную основу русского менталитета, и этот мотив настойчиво развивается в дальнейшем. «Наш путь – степной, наш путь – в тоске безбрежной, / В твоей тоске, о Русь!». А тоска, как сказал Н.А. Бердяев, «в сущности, всегда тоска по вечности, невозможность примириться со временем» [1, с. 52]. Преодоление временной ограниченности состоялось и в блоковском цикле.

Позднее Блок четко сформулирует программное кредо: «Все сущее – увековечить, / Безличное – вочеловечить, / Несбывшееся – воплотить!» [3, т. 3, с. 57]. Анализируемый цикл – пример реализации данной триады.

В самом деле, обезличенная миметическая основа эпической дескрипции, заявленная изначально, размывается мощным лирическим потоком: «О, Русь моя! Жена моя!». Грусть-тоска распространяется на весь сотворенный (тварный) мир, который в своем человекоподобии предстает *sub specie aeternitatis*. И такое вочеловеченное и увековеченное *сущее* воплощается в языке как «доме бытия».

Здесь мы и вступаем в область феноменологических интенций М. Хайдеггера, переосмыслившего знаменитый лозунг предшественника и учителя Э. Гуссерля «Назад, к самим вещам!». Если для Гуссерля мир — «это не предметное образование, а горизонт, отнесенный к трансцендентальной субъективности» [4, с. 405], то Хайдеггер избрал отправным пунктом бытие (*Sein*) как *Dasein*. Данная ключевая категория в различных терминологических модификациях («тут-бытие», «здесь-бытие», «вот-бытие», «присутствие», «бытие-присутствие», «пробытие», «сиюбытность»), положенная в основу *философии существования*, открыла путь «новой онтологии XX века» [Там же].

Тема поэта и поэзии была у Хайдеггера одной из ведущих. Лекционные курсы, посвященные Фр. Гельдерлину, а также заметки, наброски, эссеистические выкладки относительно «сочиненного» Р.М. Рильке, Ст. Георге, И.П. Хебелем, А. Рембо, Г. Траклем и др. являются одними из первых опытов феноменологического прочтения лирических текстов.

Философ воздерживался от однозначно закрепленных за поэзией определений и вместо общепринятого *Poesie* использовал термин *Dichtung*, считая это обозначение более адекватно передающим бытийную глубину языка. Именно поэтому в «новую онтологию» феномен поэзии включается целостно и гармонично: «Поэзия есть установление бытия посредством слова» [13, с. 42]; «Поэзия – не просто сопутствующее украшение Вот-бытия <...> Поэзия есть несущая основа Истории» [Там же, с. 43]; «В поэзии <...> человек сосредоточен на основе своего Вот-бытия» [Там же, с. 44] и т.п.

Из всего многообразия «толковательных» приемов, характеризующих хайдеггеровскую методологию чтения и комментирования [11], выделим разработку «ландшафтного» языка как языка «жительства» [18, с. 457] человека в природе.

«Природа “вскармливает” поэтов» [15, с. 109]; «Природа подгоняет все действительное под черты своей сущности» [Там же, с. 127]. «Истолковать (*erörtern*), – утверждал Хайдеггер, – подразумевает здесь: указать на место, на местность (*in den Ortweisen*), подтолкнуть к месту» [13, с. 86]. Местность и ландшафт – это не просто геолокации, но исторически сложившееся духовно-пространственное единство языка, природы, культуры.

Может показаться, что комментарий Хайдеггера с элементами прямого пересказа попросту воспроизводит ландшафтные описания Гельдерлина. Например, знаменитое стихотворение «Возвращение на родину / сородичам» открывается изображением горного пейзажа:

*Альпы светлеют в ночи; там, над долиною сонной,
Радостный облака стих гор прикрывает зевок.*

*Воздух проказливый с круч, веселясь, в нее залетает,
В лапах еловых скользя, блещут и блекнут лучи* [15, с. 15].

Посвящая этому произведению целую лекцию, философ вторит автору, поддерживая и развивая его образную аргументацию: «Облако “там”, в Альпах, парит, поднимаясь вверх, к “серебристым высям”. Оно открывается возвышенной яркости неба и в то же время “прикрывает” “зевок” долины» [Там же, с. 29]. Или такой пример. «Веет норд-ост, / Ветер любимейший мой» – восторженно восклицал поэт в стихотворении «Воспоминание» [Там же, с. 169]. Комментатор не только полностью разделяет этот восторг, но и слагает собственный гимн: «Норд-ост это ветер (в Швабии говорят “воздух”), который на родине поэта бодрит и, далее, дает этому бодрому простор в “воздухе” (*эфире*) <...> Он открывает свободный и прохладный путь свечению и излучению солнца (*небесному огню*)» [Там же, с. 179].

Спрашивается: стоит ли комментировать то, что очевидно и само собой вытекает текста? Как бы предвзяв реакцию недоумевающей публики на гипертрофированную информативность, философ риторически вопрошает: «Кто стал бы здесь предаваться нудно-обстоятельным и всегда скудным речам? Кто стал бы просто сказанное извращать назойливыми описаниями?» [15, с. 205]. Однако недоуменных вопросов не поступало, ибо подобно тому, как в описании Гельдерлина северный ветер открывал свободный путь «*небесному огню*», так и у Хайдеггера через бытийственную конкретику (вещность) раскрывались «мысли общего духа» [Там же, с. 191].

«Языком» ландшафта написан отчасти и блоковский цикл. *На поле Куликовом* – многозначный локатив, который, помимо прямого указания на место действия (*где?*), включает обозначение времени (*когда?*), указание на субъектно-объектные отношения (*кто* против *кого?*), а также несет обстоятельственный смысл – *зачем? с какой целью?* Это самораскрывающийся хронотоп с собственной событийной историей. Даже не будучи знакомым с содержанием произведения, озаглавленного подобным образом, можно априори предположить, о чем пойдет речь. «Местность своей сущности» – так определил бы данный феномен Хайдеггер [15, с. 203]. С опорой на его стратегию словообразования можно сказать, что у Блока произошло «омещение» национальной истории.

Проведем еще одну значимую параллель. Мифологема *реки* у Блока, входящая в идейно-тематический комплекс *Русь-Россия*, – очевидный объект исследовательского интереса. Много сказано о полигенетичности образа, его фольклорных и литературных источниках, смыслопорождающем потенциале и т.п. «Речные» мотивы, сконцентрированные вокруг гидронимов Дон и Непрядва, породили широкий спектр принципиально важных для Блока оппозиций: *друг / недруг, свое / чужое, мгла / свет, вечный бой / покой, безысходность / путь* и т.п. Река у Блока многофункциональна. Она очеловечена: «течет, грустит лениво»; в речном тумане сходит Небесная Возлюбленная: «И с туманом над Непрядвой спящей <...> / Ты сошла <...>»; узкая речная полоска разделяет противоборствующие стороны: «За рекой – поганая орда». В дальнейшем ссылка на «туманную речку Непрядву» понадобилась Блоку для обозначения разделительной черты между народом и интеллигенцией – двумя станами в современной действительности [3, т. 8, с. 74]. В одном из двух стихотворных текстов, написанных в 1919 г. для кантаты Ю. Шапорина «Куликово поле», образ реки взят в качестве символа быстротекущей жизни: «Идут века... / Бежит река...» [3, т. 5, с. 83].

Факты многоговорящи, и в этой связи уместно обратиться к комментарию «речных» гимнов Гельдерлина («У истока Дуная», «Рейн», «Истр»), которым Хайдеггер посвятил значительную часть лекций. Феноменологическим смыслом наполнены сопровождающие анализ изречения: «Дух реки – поэтический дух» [15, с. 203]; «Река <...> уверена в своем назначении» [Там же, с. 205]; «Реки суть сущий дух поэтов» [Там же, с. 311] и др.

В этом интересе к «поэзии потока» присутствуют и возрождение античного учения о воде как первооснове сущего, и возвращение бытийного содержания языковым сближениям: *речной поток / речевой поток, вода льется / речь льется, река течет / речь течет, чистая вода / чистая речь* и т.д.

«Поэтическое есть связанное, связывающее неувязанное» [15, с. 263] – считал философ, поэтому опозитизированная Гельдерлином «речная суть», по мысли Хайдеггера, обнаруживает свою божественную ипостась. В частности, речное пространство «чистой воды» – место, где «соприкасаются между собой боги и люди» [Там же, с. 307], где они торжественно празднуют свое «венчанье» [Там же, с. 215]. Немецкий поэт и в самом деле отождествлял великий Рейн с Геркулесом (Гераклом) и Дионисом – «полубогами», сыновьями Зевса и смертных женщин. И это тоже прямой «мост» к блоковскому тексту.

Действительно, брачные мотивы у Блока проявляются не только в возгласе «О, Русь моя! Жена моя!», но и в ассоциативной соотнесенности «спящей» Непрядвы с красавицей в ожидании жениха: «А Непрядва убралась туманом, / Что княжна фатой» (в одном из черновых вариантов было «свадебной фатой» [3, т. 3, с. 507]). В свою очередь, архетип небесной невесты ведет к «невесте невестной», т.е. Пресвятой Богородице: «Был в щите Твой лик нерукотворный / Светел навсегда» [7, с. 75–76, 78–80]. Если Непрядва символизирует женственную софийную суть бытия, то название Дона, «темного и зловещего», этимологически восходит к верховному богу вод Посейдону [Там же, с. 89]. Действительно: «реки-полубоги».

Беспрецедентно универсальное значение философ придавал понятию *исток*, также связанный с «речным» комплексом. Исток реки, согласно Хайдеггеру, есть источник ее «духа»; он заключает в себе «поэтическую полноту своей родины» [15, с. 271] и одновременно является источником «сущности поэта» [Там же, с. 307]. В «речном» ракурсе осмысляются идея вечного возвращения, феномены памяти и забвения, времени и безвременья, святости, поэтическая танатология: «смертная готовность» и «смертные мысли» человека [Там же, с. 251, 255]. Приведем некоторые высказывания на этот счет: «Закон поэтической истины воспоминания – в течении реки» [Там же, с. 311]; «озеро отнимает память, возвращая ее» [Там же, с. 295]; «движение человека к своим истокам «есть возвратный проход к нему в направлении против привычного течения потока» [Там же, с. 271] и т.п. В итоге максима *все течет* приобретает осязаемую вещественную форму.

Излишне доказывать, что в своем *сущностном* содержании отмеченная проблематика имеет первостепенное значение для творчества Блока, хотя и без гипертрофии водно-речной темы. Тем не менее гелдерлиновский моряк, предстающий в «зловеще-неродном» окружении, в противоборстве с враждебными стихиями при безоглядной верности своему долгу, соотносится с блоковским воином. «Путь моряков – это ночная вахта ради судьбы» – поясняет Хайдеггер элегию «Архипелаг» [Там же, с. 283–284]. И герой Блока, будучи в аналогичном состоянии «вахтенного бодрствования», несет многотрудную боевую вахту на поле Куликовом, где разворачивались судьбоносные события, «разгадка» которых «еще впереди» [3, т. 3, с. 911]. Отметим также, что принципиальная тема вечного возвращения, реализованная в различных образных и лексико-синтаксических вариантах, выступает у Блока, помимо прочего, в «речном» облачении: «Опять за туманной рекою / Ты кличешь меня издали ...» [Там же, с. 172].

У Хайдеггера в качестве определяющих выступали категория *самость* (*Selbst*) и понятия *самостность*, *самостояние*, благодаря которым раскрывается, как человек «“дан” себе “самому”» [16, с. 129]. Вспоминается Пушкин: «Самостоянье человека, / Залог величия его» [10, с. 468].

Но дело не только в «человеко-самости»: «способность-быть-собой» [16, с. 322] присуща, по Хайдеггеру, всей материи: «и камни, и растения, и звери ничуть не в меньшей степени, чем люди», могут выступать как «*subiectum*» [17, с. 163]. В этом выс-

шем антропоморфно-экзистенциальном измерении философ рассматривал ландшафтные комплексы Гельдерлина.

В аналогичном ракурсе можно интерпретировать и блоковские природные реалии, которые также наделяются элементами суверенности и «самостности», поэтом представлены четыре первовещества, организующие материальную и духовную сферы. Это *земля* как сосредоточение живого и мертвого («И, к земле склонившись головою, / Говорит мне друг»); *вода* (реки Дон и Непрядва); *воздух* (небесный свод с «испуганными тучами», «тихими зарницами», «ущербной луной» и т.п.); *огонь* (костры, озаряющие «степную даль», «широкий и тихий пожар» над Русью). Однако в отличие от поэтического ландшафта Гельдерлина, нередко представляющего в хайдеггеровской интерпретации как гармоническое единство, художественная реальность Блока антиномична. Земля раздваивается на дикую степь, причину смертельной угрозы, и поле, очеловеченное пространство. Водную стихию формирует противопоставление хтонического Дона и тихой Непрядвы. Небесная сфера – источник божественной благодати и темной силы, пробуждающей инстинкты: «Развязаны дикие страсти / Под игом ущербной луны». Огонь символизирует «начало / Высоких и мятежных дней» и провоцирует душевный разлад: «Вздыхаются светлые мысли <...> / И падают светлые мысли, / Сожженные темным огнем».

Лирический герой Блока укоренен в бытии, т.е. находится в состоянии перманентного Пребывания, одной из форм которого является, согласно Хайдеггеру, *разговор* (Gespräch) человека с Миром. Речевая стихия выражена в цикле «На поле Куликом» многовариативно. Мы слышим прямую речь персонажа («Теперь твой час настал. – Молись!»), его внутренний монолог («Я не первый воин, не последний»), обращение к близким («Помяни ж за раннею обедней / Мила друга, светлая жена!»); открыто звучат голоса других («Говорит мне друг: “Остри свой меч”»); в косвенной форме передается материнская боль («И вдали, вдали о стремя билась, / Голосила мать»).

Но это все формы обычного речевого общения, в то время как Хайдеггер под словом *разговор* (Gespräch) имел в виду способность *вслушиваться* в бытие, раскрывать его истинный смысл. Для того, чтобы данный акт осуществился, как подчеркивает философ, «существенное слово должно оставаться в связи с Одним и Тем же» [13, с. 41].

В Куликовском цикле такое «существенное» слово, отсылающее к Одному и Тому же, найдено: *Русь моя*. В докладе «Народ и интеллигенция», непосредственно соотносящимся с мотивно-образной системой цикла, Блок говорил о том, как можно любить «по-народному»: «любить мать, сестру и жену в едином лице родины – России» [3, т. 8, с. 72]. Родная земля, скудная, но очеловеченная природа, память о близких и дорогих людях, конечно же, небесная Заступница России – Пресвятая Богородица... Все это вобрала в себя *Русь моя*, в зов которой как клич самого бытия, звучащий на разных частотах, вслушивается лирический герой: «Слышал я Твой голос сердцем вещим» [Там же, т. 3, с. 171].

Подобные представления вполне проецируются на хайдеггеровский феноменологизм, но с одним уточнением. Хайдеггер резко протестовал против поэтической метафоризации бытийного объекта. Художник, – рассуждал он, – не может «говорить языком “описательной поэзии”», ибо поэты – не «репортеры» [15, с. 281]. Но, будучи «сынами земли», они «должны *хорошей речью почву освящать*» [Там же, с. 263]. И основным признаком *хорошей речи* Хайдеггер считал «умеренность» и образно-стилистическую сдержанность: «Поэтическое стремится нигде не нарушить границ, покоя, связи, меры» [Там же].

Этот тезис принципиален и для современной онтологической поэтики. «Все дело – в сдвиге внимания: можно заниматься символами или идеями, а можно обратить внимание на ту *основу*, благодаря которой эти символы и идеи существуют», – подчеркивает Л.В. Карасев. Феноменологически ориентированный поиск соприкасается «с вполне

определенным и обозреваемым слоем бытия», «с пространственно-вещественными текстурами и схемами действия» – десимволизированными, демифологизированными [6, с. 15], добавим, демегафоризированными.

В таком контексте положение Блока не столь однозначно. Он вошел в поэтическое сознание как «поэт метафоры» [5, с. 206]. Однако в статье «О современном состоянии русского символизма» (1910), до предела насыщенной сложнейшей метафорикой и символикой, выход из творческого кризиса, о котором идет речь, видится в самоуглублении, пристальности взгляда и «духовной диете» [3, т. 8, с. 131]. «О народной душе и о нашей, вместе с нею испепеленной, надо сказать простым и мужественным голосом: “Да воскреснет!”» [Там же, с. 130].

«Простой и мужественный голос» звучит «На поле Куликовом», как и в последующих стихотворениях на тему родины и России: «Осенний день», «Петербургское небо мутилось дождем...», «Я не предал белое знамя...» и др. Изобразительные средства здесь сведены к минимуму; они экономны, «умерены» и воспринимаются читателем в реальной смысловой конкретике. «Мир есть разверзающаяся разверстость широких путей простых и сущностных решений в судьбе народа в его историческом совершении», – писал Хайдеггер [18, с. 153]. Так и у Блока: в зрелый период творчества установка на ясность и определенность – эталон.

И еще на один момент обратим внимание. Он, конечно, не связан с собственно феноменологием, поскольку выходит за рамки любого *-изма*. Тем не менее позиция крупнейшего немецкого мыслителя интересна своей сопряженностью с блоковской.

Один из стихотворных фрагментов Гельдерлина наводит Хайдеггера на умозаключения такого рода: «Кто есть человек? Тот, кто должен свидетельствовать о том, что он есть <...> Человек есть *тот*, кто он *есть*, именно в свидетельствовании собственного Вот-бытия (Dasein)» [13, с. 39].

Можно предположить, что для Блока ключевыми в хайдеггеровском высказывании были бы слова *свидетельствовать* и *свидетельствование*. В апреле 1917 года поэт написал: «Я не имею ясного взгляда на происходящее, тогда как волею судьбы я поставлен свидетелем великой эпохи. Волею судьбы (не своей *слабой силой*) я художник, т.е. свидетель» [2, с. 316]. Как у Хайдеггера, у Блока свидетель намного больше, чем простой очевидец. Он – удостоверитель, т.е. убежденный и убеждающий других в бытийно-сущностной истинности свершившегося.

К лирическому герою цикла «На поле Куликовом» применим целый комплекс терминологических обозначений: субъект речи, второе *я* автора, лирический двойник, лирический персонаж, субъект авторского сознания и т.п. Мы используем интегративное понятие «блоковский человек» [8, с. 129], содержательное наполнение которого определяется общим контекстом «трилогии вочеловечения».

Древнерусский воин – прежде всего очевидец Куликовской битвы, но одновременно свидетель и тех судьбоносных событий, которым «суждено возвращение» [3, т. 3, с. 911]. Творчество, современность, история и метаистория, личное и всеобщее, пересекаясь, образуют единый пространственно-смысловой континуум.

В таком случае удостоверяемое «блоковским человеком» Присутствие есть форма утверждения гиперреальности в качестве *я-бытия* (*своего-бытия*), соотносимого с феноменом Dasein, поэтому в качестве «существенного» слова (Слова) мы выделили оборот *Русь моя*, однозначно указывающий напосессивную конкретику. Немного позже данное словосочетание будет воспроизведено поэтом в расширенном варианте: «Русь моя, жизнь моя» [3, т. 3, с. 176]. Что же касается семантически многослойного образно-ассоциативного комплекса, выраженного вокативом *Ты*, то это не метафора и не символ, но поэтически онтологизированная квинтэссенция Руси-России.

«Кто есть человек?», – риторически вопрошал Хайдеггер, комментируя стихи Гельдерлина. И это вопрошание без какой-либо зависимости от природы хайдеггеров-

ской религиозности корреспондирует с библейским вопросом: «Господи! что есть человек, что Ты знаешь о нем <...>?» (Пс.: 143; 3). В контексте христианской традиции ответ всплывает автоматически. «Се, Человек!» – произнес Пилат, указывая толпе на Христа (Ин.: 19; 5).

А.В. Чусов, в переводе которого мы цитировали работу Хайдеггера «Гельдерлин и сущность поэзии», предложил в обозначениях типа «тут-бытие», «вот-бытие», «здесь-бытие» и т.п. использовать древнерусское местоимение *се*: «се-бытие» [13, с. 46].

Как нам представляется, *я-бытие* Блока – действительно *се-бытие* со всеми религиозными коннотациями словоформы. А они серьезные. Во-первых, в черновом наброске одного из стихотворений цикла дан вариант: «Я – князь Христов» [3, т. 3, с. 506]. Во-вторых, сопоставление и частичное отождествление *я-образа* с Христом присуще блоковской лирике. Более того, пилатовская фраза в латинской транскрипции обыграна в цикле «Страшный мир»: «Раздался голос: Ессе homo! Меч выпал. Дрогнула рука...» [Там же, с. 18]. В таком ракурсе блоковское самоопределение «я художник, т.е. свидетель» приобретает евангельский смысл.

Как известно, апостолы, будучи свидетелями страданий и воскресения Спасителя, называли себя «сопастырями» и «соучастниками в славе» (1 Пет.: 5; 1). Книга их Деяний – это и исторический документ, и руководство по практическому богословию, и вероучительный катехизис, и «оружие правды» (2 Кор.: 6; 7), «оружие света» (Рим.: 13; 12).

А вот что говорил о себе Блок в 1910 г.: «Я – интеллигент, литератор, и оружие мое – слово. Боясь слов, я их произношу <...> есть у всех нас тайная надежда, что не вечна пропасть между словами и делами, что есть слово, которое переходит в дело» [3, т. 8, с. 71]. *Слово – дело – оружие* есть то триадическое созвучие, которое в конечном счете обеспечило «стремительное духовное развитие, реализованное прежде всего в эволюции поэтического творчества» Блока [8, с. 34].

И последнее. Блок – поэт, для которого «чувство *пути*» было «первым и главным признаком того, что данный писатель не есть величина случайная и временная» [3, т. 8, с. 102]. Тема пути относится к ключевым и у Хайдеггера. «Путевые знаки», «Остановка в пути», «Лесные тропы», «Торные тропы», «Проселок», «Путь к языку», «Из разговора на проселочной дороге о мышлении» – таковы красноречивые названия больших и малых работ немецкого философа. Для него, познавшего «кроткую мощь проселочной дороги» [18, с. 393], повороты судьбы, перемены, осложнения и катаклизмы были непрерывными составляющими «мыслительного пути» [Там же, с. 395].

Кроме того, нельзя забывать, что Хайдеггер – это не только философ, но и поэт. В стихотворении «Дороги» (Wege) он писал о непредсказуемости и разнообразии жизненных путей: «Дороги, / дороги мысли, идущие сами собой, / исчезающие. Горный серпантин, когда опять поворот, / обозрению открывающий – что? // Дороги, идущие сами собой, / однажды открытые, внезапно закрытые, / позже» (перевод О. Седаковой [14, с. 109]). Нет нужды доказывать, что концепт *путь-дорога* первостепенен для Блока: «<...> еще леса, поляны, / И проселки, и шоссе, / Наша русская дорога, / Наши русские туманы, / Наши шелесты в овсе...» («Последнее напутствие» [3, т. 3, с. 184]). Хайдеггер был убежден: «<...> философия и поэзия стоят на противоположных вершинах, но говорят одно и то же» [12, с. 154]. Поистине так.

Разумеется, полновесное осмысление блоковского цикла не может ограничиться опорой на «новую онтологию» М. Хайдеггера, как, впрочем, и на любую другую философскую интенцию. Тем не менее сближение русского поэта и немецкого мыслителя в общеевропейском когнитивном пространстве XX века, во-первых, расширяет ментально-эстетический контекст восприятия поэзии Блока, и, во-вторых, свидетельствует об обоснованности включения некоторых аналитико-методологических принципов феноменологии в современную теорию словесности.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). М., 1991.
2. Блок А.А. Записные книжки. 1901–1920. М., 1965.
3. Блок А.А. Полное собрание сочинений и писем: в 20 т. Т. 3, 5, 8. М., 1997–2010.
4. Гайденко П.П. Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века. М., 1997.
5. Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Л., 1977.
6. Карасев Л.В. Флейта Гамлета: Очерк онтологической поэтики. М., 2009.
7. Левинтон Г.А., Смирнов И.П. «На поле Куликовом» Блока и памятники Куликовского цикла // Труды Отдела древнерусской литературы. Т. XXXIV. Куликовская битва и подъем национального самосознания. Л., 1979. С. 73–95.
8. Максимов Д.Е. Поэзия и проза Ал. Блока. Л., 1975.
9. Мандельштам О.Э. Сочинения: в 2 т. Т. 1. М., 1990.
10. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 3. Стихотворения (1827–1836). М., 1957.
11. Сафронова Н.Д. Поэзия Фр. Гельдерлина в истолковании М. Хайдеггера: к методологии чтения // Вестник МГУ. Серия 7: Философия. 2017. №2. С. 44–58.
12. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге: Избранные статьи позднего периода творчества. М., 1991.
13. Хайдеггер М. Гельдерлин и сущность поэзии // Логос. Философско-литературный журнал. 1991. №1. С. 37–47.
14. Хайдеггер М. Gedachtes = Замысленное [стихи] // Искусство кино. 1993. №4. С. 109–112.
15. Хайдеггер М. Разъяснения к поэзии Гельдерлина. СПб., 2003.
16. Хайдеггер М. Бытие и время. СПб., 2006.
17. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. СПб., 2007.
18. Хайдеггер М. Исток художественного творения. Избранные работы разных лет. М., 2008.

* * *

1. Berdyaev N.A. Samopoznanie (Opyt filosofskoj avtobiografii). M., 1991.
2. Blok A.A. Zapisnye knizhki. 1901–1920. M., 1965.
3. Blok A.A. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 20 t. T. 3, 5, 8. M., 1997–2010.
4. Gajdenko P.P. Proryv k transcendentnomu: Novaya ontologiya XX veka. M., 1997.
5. Zhirmunskij V.M. Teoriya literatury. Poetika. Stilistika. L., 1977.
6. Karasev L.V. Flejta Gamleta: Oчерk ontologicheskoy poetiki. M., 2009.
7. Levinton G.A., Smirnov I.P. «Na pole Kulikovom» Bloka i pamyatniki Kulikovskogo cikla // Trudy Otdela drevnerusskoj literatury. T. XXXIV. Kulikovskaya bitva i pod'em nacional'nogo samosoznaniya. L., 1979. S. 73–95.
8. Maksimov D.E. Poeziya i proza Al. Bloka. L., 1975.
9. Mandel'shtam O.E. Sochineniya: v 2 t. T. 1. M., 1990.
10. Pushkin A.S. Polnoe sobranie sochinenij: v 10 t. T. 3. Stihotvoreniya (1827–1836). M., 1957.
11. Safronova N.D. Poeziya Fr. Gel'derlina v istolkovanii M. Hajdeggera: k metodologii chteniya // Vestnik MGU. Seriya 7: Filosofiya. 2017. №2. S. 44–58.
12. Hajdegger M. Razgovor na proselochnoj doroge: Izbrannye stat'i pozdnego perioda tvorchestva. M., 1991.
13. Hajdegger M. Gel'derlin i sushchnost' poezii // Logos. Filosofsko-literaturnyj zhurnal. 1991. №1. S. 37–47.
14. Hajdegger M. Gedachtes = Zamyslennoe [stih] // Iskusstvo kino. 1993. №4. S. 109–112.
15. Hajdegger M. Raz'yasneniya k poezii Gel'derlina. SPb., 2003.
16. Hajdegger M. Bytie i vremya. SPb., 2006.
17. Hajdegger M. Vremya i bytie: stat'i i vystupleniya. SPb., 2007.
18. Hajdegger M. Istok hudozhestvennogo tvoreniya. Izbrannye raboty raznyh let. M., 2008.



***The philosophical comment to the poetic text: the cycle of A. Blok
“On the Kulikovo Field” in terms of phenomenology of M. Heidegger***

The potential of use of some postulates of “new ontology” by M. Heidegger as the explanatory component is considered in the format of comment to the cycle of A. Blok “On the Kulikovo Field”. The philosophical-oriented search is directed to the discovery of additional semantic opportunities of the poetic image as an integrative mental and aesthetic phenomenon. The question about the reasonableness of introduction of the principles of phenomenological analytics is described.

Keywords: Blok, comment, poetic language, phenomenologism, Heidegger.

(Статья поступила в редакцию 01.08.2026)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- | | |
|--|--|
| <i>Агбария
Олег Касемович</i> | – аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: agbaria64224@gmail.com |
| <i>Бархударова
Елена Леоновна</i> | – доктор филологических наук, профессор кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. |
| <i>Беспалов
Игорь Валерьевич</i> | – аспирант кафедры педагогики, психологии и социальной работы, Волгоградский государственный университет. E-mail: bespalovigor@mail.ru |
| <i>Биккулова
Гульнара Раилевна</i> | – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. E-mail: aquarius-70@mail.ru |
| <i>Бодруг
Наталья Сергеевна</i> | – кандидат педагогических наук, доцент кафедры автоматизации производственных процессов и электротехники, Амурский государственный университет. E-mail: bodrug82@rambler.ru |
| <i>Бурлуцкий
Алексей Игоревич</i> | – аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; учитель истории и обществознания, Средняя школа №65 Красноармейского района Волгограда. E-mail: a.burlucki@yandex.ru |
| <i>Глухова
Анжелика Алексеевна</i> | – аспирант, референт ректора, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: referent@vspu.ru |
| <i>Даутова
Екатерина Артуровна</i> | – аспирант, Российский государственный гуманитарный университет. E-mail: dautovaea@list.ru |
| <i>Дмитриева
Ольга Александровна</i> | – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: dmoa@yandex.ru |
| <i>Ерженинова
Снежана Васильевна</i> | – аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: snezhana.erzeninova@yandex.ru |
| <i>Жаравина
Лариса Владимировна</i> | – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: zharavinal@mail.ru |
| <i>Зотова
Екатерина Львовна</i> | – старший преподаватель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. E-mail: zotkate22@gmail.com |
| <i>Иванова
Елена Юрьевна</i> | – заместитель директора, Магнитогорский педагогический колледж. E-mail: 0105199975@mail.ru |

- Кириллова
Ольга Сергеевна* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения изобразительному искусству и дизайну костюма, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Круг
Анна Евгеньевна* – аспирант кафедры дошкольного образования и педагогики, факультета психологии и педагогического образования, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова. E-mail: nubesalba@mail.ru
- Кудинова
Юлия Валерьевна* – кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: kudjulia@mail.ru
- Кузьмин
Ярослав Викторович* – ассистент кафедры вокально-хорового и хореографического образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: yroslav232002@mail.ru
- Куликова
Екатерина Васильевна* – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: Kulikova_ekt@mail.ru
- Куликова
Светлана Вячеславовна* – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградская государственная академия последиplomного образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: skul-ns-rao@yandex.ru
- Леушканова
Ольга Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Магнитогорский педагогический колледж. E-mail: Leushkan62@mail.ru
- Мухаматулина
Алина Риназовна* – аспирант, Пермский национальный исследовательский политехнический университет. E-mail: mukhamatulina@list.ru
- Ободова
Жанна Исинбулатовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: obodovazhanna@gmail.com
- Проценко
Палина Павловна* – доцент кафедры электроэнергетики и электротехники, Амурский государственный университет. E-mail: proscenko-palina@yandex.ru
- Путиловская
Виктория Валерьевна* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры вокально-хорового и хореографического образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: Pokrov-vvp@yandex.ru
- Рамзаева
Екатерина Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения изобразительному искусству и дизайна костюма, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Рогозная
Нина Николаевна* – доктор филологических наук, профессор, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина.

<i>Рогоцкая Ирина Анатольевна</i>	– старший преподаватель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. E-mail: irogotskaya@mail.ru
<i>Рубцова Мария Александровна</i>	– E-mail: elizabet.elizabet.2017@mail.ru
<i>Самохина Елена Владимировна</i>	– аспирант кафедры педагогики, ассистент кафедры педагогики дошкольного образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: hsamohina@mail.ru
<i>Сафронова Елена Михайловна</i>	– доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: emsafronova@mail.ru
<i>Сергеев Алексей Николаевич</i>	– профессор РАО, доктор педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
<i>Собянина Анастасия Александровна</i>	– соискатель ученой степени, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта. E-mail: 9009245352@mail.ru
<i>Столярчук Людмила Ивановна</i>	– доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: lisgender-vspu@mail.ru
<i>Хуторской Андрей Викторович</i>	– член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Институт образования человека. E-mail: andrey@khutorskoy.ru
<i>Шакурова Марина Викторовна</i>	– член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет. E-mail: shakurova@mail.ru
<i>Шашлова Галина Михайловна</i>	– кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: kolosova_g@inbox.ru
<i>Ян Кэ</i>	– аспирант, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. E-mail: 1751118314@qq.com



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- | | |
|----------------------------|---|
| <i>Aleksey Burlutsky</i> | – Post Graduate Student, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: a.burlucki@yandex.ru |
| <i>Aleksey Sergeev</i> | – Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru |
| <i>Alina Mukhamatulina</i> | – Post Graduate Student, Perm State National Research University, E-mail: mukhamatulina@list.ru |
| <i>Anastasiya Sobyana</i> | – Postgraduate Degree Seeker, Immanuel Kant Baltic Federal University, E-mail: 9009245352@mail.ru |
| <i>Andrey Khutorskoy</i> | – the Corresponding member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Institute of Human Education, E-mail: andrey@khutorskoy.ru |
| <i>Anna Krug</i> | – Post Graduate Student, Department of Preschool Education and Pedagogy, Faculty of Psychology and Pedagogical Education, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov. E-mail: nubesalba@mail.ru |
| <i>Anzhelika Glukhova</i> | – Post Graduate Student, Referent of Rector, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: referent@vspsu.ru |
| <i>Ekaterina Dautova</i> | – Post Graduate Student, Russian State University for the Humanities, E-mail: dautovaea@list.ru |
| <i>Ekaterina Kulikova</i> | – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: Kulikova_ekt@mail.ru |
| <i>Ekaterina Ramzaeva</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Fine Arts and Costume Design, Volgograd State Socio-Pedagogical University. |
| <i>Ekaterina Zotova</i> | – Senior Lecturer, Lomonosov Moscow State University, E-mail: zotkate22@gmail.com |
| <i>Elena Barkhudarova</i> | – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Didactic Linguistics and the Theory of Teaching Russian Language as a Foreign Language, Lomonosov Moscow State University. |
| <i>Elena Ivanova</i> | – Deputy Head, Magnitogorsk Pedagogical College, E-mail: 0105199975@mail.ru |
| <i>Elena Safronova</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: emsafronova@mail.ru |
| <i>Elena Samokhina</i> | – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Assistant, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: hsamohina@mail.ru |

- Galina Shashlova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: kolosova_g@inbox.ru
- Gulnara Bikkulova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language, Lomonosov Moscow State University, E-mail: aquarius-70@mail.ru
- Igor Bespalov* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Volgograd State University, E-mail: bespalovigor@mail.ru
- Irina Rogotskaya* – Senior Lecturer, Lomonosov Moscow State University, E-mail: irogotskaya@mail.ru
- Larisa Zharavina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: zharavinal@mail.ru
- Lyudmila Stolyarchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: lisgender-vspu@mail.ru
- Marina Shakurova* – the Corresponding member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: shakurova@mail.ru
- Mariya Rubtsova* – E-mail: elizabet.elizabet.2017@mail.ru
- Natalya Bodrug* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Automation of Manufacturing Processes and Electrical Engineering, Amur State University, E-mail: bodrug82@rambler.ru
- Nina Rogoznaya* – Advanced PhD (Philology), Professor, Pushkin State Russian Language Institute.
- Oleg Agbariya* – Post Graduate Student, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: agbaria64224@gmail.com
- Olga Dmitrieva* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: dmoa@yandex.ru
- Olga Kirillova* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Fine Arts and Costume Design, Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Olga Leushkanova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Training of Teachers of Professional Education and Subject-Specific Teaching Methods, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Magnitogorsk Pedagogical College, E-mail: Leushkan62@mail.ru
- Palina Protsenko* – Associate Professor, Department of Electrical Power Engineering and Electrical Engineering Technologies, Amur State University, E-mail: procenko-palina@yandex.ru

- Snezhana Erzhennina* – Post Graduate Student, Saint-Petersburg State University, E-mail: snezhana.erzhennina@yandex.ru
- Svetlana Kulikova* – the Corresponding member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Academy of Postgraduate Education; Volgograd State Socio-Pedagogical University; E-mail: skul-ns-rao@yandex.ru
- Victoriya Putilovskaya* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Vocal-Choreographic and Art Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: Pokrov-vvp@yandex.ru
- Yang Ke* – Post Graduate Student, Pushkin State Russian Language Institute, E-mail: 1751118314@qq.com
- Yaroslav Kuzmin* – Assistant, Department of Vocal-Choral and Choreographic Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: yroslav232002@mail.ru
- Yuliya Kudinova* – PhD (History), Associate Professor, Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, E-mail: kudjulia@mail.ru
- Zhanna Obodova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: obodovazhanna@gmail.com



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Н.К. Сергеев, академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

И.С. Бессарабова, д-р пед. наук, проф.

С.Г. Воркачёв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

О.А. Дмитриева, д-р филол. наук, проф.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

А.Е. Жумабаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан, г. Алматы)

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.О. Зинченко, д-р пед. наук, проф. (ЛНР РФ, Луганск)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

С.В. Куликова, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

С.Г. Новиков, д-р пед. наук, проф.

Н.С. Пурышева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

А.Н. Сергеев, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

Т.К. Смыковская, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р фил. наук, проф.

В.П. Тарантей, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

А.П. Тряпицына, академик. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ,
д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy Chief Editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Dagmar Berge-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)

Inna Bessarabova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)

Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor

Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Olga Dmitrieva, Advanced PhD (Philology), Professor

Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor

Aziya Zhumabaeva, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)

Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Victoriya Zinchenko, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)

Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Alexander Korotkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University

Svetlana Kulikova, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education

Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor

Sergey Novikov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Natalia Purysheva, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)

Aleksey Sergeev, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Vladislav Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

Tatyana Smykovskaya, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)

Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor

Victor Tarantey, Corresponding Member of the Belarusian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Belarus, Grodno)

Alla Tryapitsyna, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)

Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)

Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)

MEMBERSHIP OF SCIENTIFIC AND EDITORIAL STAFF

Alexander Korotkov, Chairman of the Council, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Nikolay Sergeev, Chief Editor, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Employee of the System of Higher Education of the Russian Federation

Elena Sakharchuk, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Philology), Professor

Maksim Velikanov, Assistant Editor of Editorial Staff